

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Преодоление трудностей освоения навыка письма учащихся
младших классов с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
к.п.н., профессор З.А. Репина

подпись

Исполнитель:
Крохалёва Екатерина Владимировна,
обучающийся МПЛГ-15.01. группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Тенкачева Татьяна Рашитовна,
к.п.н, доцент кафедры логопедии и
клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ	8
1.1. Психофизиологическое содержание навыка письма	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	14
1.3. Специфика освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	20
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	28
2.1. Цель, задачи и методы экспериментального исследования	28
2.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования	29
2.3. Анализ результатов уровня сформированности навыка письма	42
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	48
3.1. Цель, задачи и принципы организации логопедической работы	48
3.2. Содержание логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	51
3.3. Оценка эффективности программы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	55

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы появилось достаточно большое количество школьников, которые испытывают трудности при освоении письменной речи. Как указывают ученые Т. В. Ахутина [5], Л. Н. Ефименкова [24], А. Н. Корнев [33], Р. И. Лалаева [38], Р. Е. Левина [41], И. Н. Садовникова [76], А. В. Ястребова [87] и другие, письмо представляет собой сложную, системную и произвольную психическую деятельность, которая обеспечивается участием многих психических функций человека.

В работах И. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой [56], С. А. Немковой [58] и других указано, что обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) имеют множественные нарушения как устной, так и письменной речи, которые обусловлены органическим поражением центральной нервной системы.

Актуальность выбранной нами темы определяется тем, что проблема организации и определения содержания логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма обучающимися младшего школьного возраста с НОДА в современных условиях требует особого внимания. Современные подходы к образованию требуют новых различных форм и методов обучения.

Проблема исследования – поиск научно обоснованных путей и методов преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Объект исследования – особенности освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Предметом исследования является – содержание логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся

младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание программы логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Задачи исследования:

1. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Выявление уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
3. Разработка и апробация содержания программы логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата..

Гипотеза исследования: процесс преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата будет эффективнее, если логопедическую работу строить с учетом особенностей обучающихся с двигательными нарушениями и с использованием подобранных игровых методов и приемов.

Теоретико-методологической основой исследования явились концепции общей и специальной психологии, педагогики, лингвистики и психолингвистики, рассматривающие основные подходы в образовании – деятельностный (разработан Л. С. Выготским [16], П. Я. Гальпериным, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и развит в трудах В. В. Давыдова, И. И. Ильева, Д. Б. Эльконина и других ученых), средовой (А. Г. Калашников, М. В. Крупенина, С. Т. Шацкий), дифференцированный (И. Д. Бутузов, М. А. Данилова, В. И. Загвязинский, В. А. Крутецкий), ситуативный (Е. И. Пассов, М. Г. Сорокова); современные представления о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития речи в процессе

онтогенеза и его значении для развития устной и письменной речи (А. Н. Гвоздев, Т. А. Гридина, Г. Р. Доброва, Е. С. Кубрякова, М. Л. Кусова, Ф. А. Сохин, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и другие); современные представления о структуре и проявлениях нарушений в речевом развитии обучающихся младших классов (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева [38], Р. Е. Левина [41], З. А. Репина [73], Л. Ф. Спирова и другие); современные положения организации обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (М. В. Ипполитова [56], И. Ю. Левченко [42], И. И. Мамайчук [55], И. И. Панченко, О. Г. Приходько [69] и другие).

Методы исследования определялись как теоретическими позициями лингвистики и психолингвистики, психологии и педагогики, так и задачами нашей работы. Были использованы следующие исследовательские методы:

1) теоретические: анализ психолингвистической, педагогической и психологической литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические: изучение психолого-педагогической и медицинской документации обучающихся (личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), медицинские карты), изучение письменных работ обучающихся;

3) диагностические методики, а также методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных, констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-поисковой работы.

База исследования: ГКОУ СО «Школа-интернат №17» города Екатеринбурга. В эксперименте приняло участие 24 обучающихся вторых-четвертых классов с НОДА.

Структура и объем исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 89 источников, и приложения. Работа содержит 5 таблиц, 20 рисунков. Общий объем работы – 72 страницы.

Во *введении* описаны основные параметры исследования, сформулированы актуальность, определяется предмет, объект, гипотеза,

методы исследования.

В *первой главе* рассматриваются теоретические основы формирования навыка письма, особенности формирования навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Во *второй главе* теоретически обоснована методика констатирующего эксперимента, условия его организации и проведения, а также сделан анализ результатов констатирующего эксперимента, целью которого было изучение формирования навыка письма обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В *третьей главе* представлена логопедическая работа по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сделан анализ результатов контрольного эксперимента.

В *заключении* подводятся основные итоги проведенного исследования проблемы формирования навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также намечаются перспективы дальнейшего сопоставительного исследования проблем формирования навыка письма.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

1.1. Психофизиологическое содержание навыка письма

В работах отечественных и зарубежных ученых, таких как, Л. С. Выготский [16], А. Н. Корнев [33], А. Р. Лурия [49], Л. С. Цветкова [84] и другие, навык письма представлен как достаточно сложный многоуровневый процесс речевой деятельности, в котором принимают непосредственное участие следующие анализаторные системы: речеслуховая, речедвигательная, общедвигательная и зрительная.

Непосредственно в ходе процесса письменной деятельности между анализаторными системами появляется тесная связь. Структура данного явления определена стадией овладения навыка, задачами и особенностями письма. Устная речь, осуществляемая на основе достаточно высокого уровня развития, тесно связана с письмом. Устная и письменная речь представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы. Отличием является то, что навык письма формируется исключительно в условиях целенаправленного обучения, каким является начальное школьное обучение. В работах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского описано, что итогом рефлексорного повторения является «образование динамического стереотипа слова» [76].

Автоматизированные движения руки, которой предшествует сложная деятельность подготовительного периода, носят конечный этап сложного процесса перевода устной речи в письменную речь. Сам процесс письма состоит из большого количество операций, которые у взрослого человека носят сокращенный, сжатый характер. При овладении письменной речью

обучающимся, данная деятельность представлена в развернутом виде [46].

Л. Р. Зиндер указывает, что термин «письмо» фактически включает в себя три категории явлений. Это вид особой семиотической системы; способ перекодирования устного языка в письменную форму и особая форма коммуникации [33, с. 7].

Письменная речь настолько сложна, что требует совместной работы целого ряда участков головного мозга, взаимодействующих между собой. В состав каждой высшей психической функции (мышления, памяти, восприятия, речи и других) включены звенья, которые опираются на совместную работу многих участков коры головного мозга. Каждый участок играет глобальную роль в осуществлении целой функциональной системы [47].

Для реализации письма необходима сохранность первичных и, в особенной степени, вторичных полей слуховой коры левой височной области. Данная область совместно с нижними отделами постцентральной (кинестетической) и премоторной коры участвует в реализации фонематического анализа и синтеза звуковой речи. Для осуществления последующего этапа акта письма необходима сохранность зрительно-кинестетических отделов коры головного мозга. Эти отделы осуществляют «перешифровку» фонематических структур на систему графем. Далее для осуществления акта письма важна сохранность кинестетических и двигательных (постцентральных и премоторных) отделов коры головного мозга. Для точного осуществления письменной речи важна сохранность всего мозга, в том числе его лобных отделов.

При поражении разных по локализации очагов головного мозга, возможно различное течение нарушения письменной речи. Это зависит от того, какое звено было нарушено и в следствие чего пострадала данная функциональная система.

Ряд отечественных ученых (Т. В. Ахутина [5], А. Р. Лурия [48], Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова [84]) в структуре письма и психофизиологических

механизмах данного акта выделяют нижеперечисленные уровни организации:

Психологический уровень.

Особенность данного уровня – это решение задач формирования мотивов, заинтересованности к письменной речи, смыслового содержания информации, регуляция и контроль деятельности письма. Реализация протекает за счет работы лобных отделов мозга. Психологический уровень содержит ряд звеньев:

- возникновение намерения, формирование мотива к письменной речи;
- рождение замысла;
- создание на основе замысла общего смысла содержания;
- регуляция деятельности и последующий контроль над осуществляемыми действиями.

Лингвистический уровень.

Он дает ответ на вопрос, – какими именно средствами осуществляется процесс письма. Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами, или реализует перевод внутреннего смысла и содержания в лексико-морфологические и синтаксические единицы (слова, фразы и тексты).

Данный уровень состоит из следующих звеньев:

- процесс различения звука, необходимый для проведения анализа звукового состава слова, а также акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы;
- объем звукового восприятия и слухоречевой памяти, обеспечивающие восприятие установленного объема информации и удержание ее в оперативной памяти;
- актуализация образов-представлений на основе поступающей звуковой информации и дальнейшая «перешифровка» в соответствующие буквы;

- актуализация моторного образа буквы и ее «перешифровка» в серию тонких движений руки;
- процесс написания букв, слов, фраз, предложений.

Психофизиологический уровень.

Данный уровень реализует совместную работу нескольких анализаторных систем, лежащих в основе письменной речи.

Психофизиологический уровень содержит ряд звеньев:

- процесс различения звука, который обеспечивается работой двух анализаторов: речедвигательным и акустическим;
- кратковременной отбор и удержание нужной информации для дальнейшей обработки;
- «перешифровка» с одного психического процесса на другой (со звука на букву). Данный процесс обеспечивается благодаря совместной работе акустической, зрительной и пространственной анализаторных систем;
- перешифровка оптического образа буквы в двигательный, написание буквы.

Совместная работа всех этих морфологических образований мозга представляет мозговую основу процесса письма [48].

В исследованиях Р. Е. Левиной и Р. М. Боскис указана необходимость сохранности слухового анализа для письменной речи как полноценного умственного действия. При изучении методологической базы был сделан вывод, что учеными описана также важная роль и необходимость сохранности артикуляторного кинестетического анализа звуков и уточнения места каждого звука в словах (Э. С. Бейн, М. Н. Кадочкина, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. К. Назарова, А. Н. Соловьев и другие). Можно проследить в работах С. И. Кауфман, А. Р. Лурии, Р.Е. Шиф, исследования о необходимости сохранности зрительных и мнестических процессов, а также сохранности восприятия пространства для сохранности письменной функции.

Все вышеперечисленные процессы имеют большую связь к формированию сенсомоторного уровня письма. Важным звеном для формирования письменной речи является определенный уровень развития устной речи, смысловой сферы, развитие целенаправленности в поведении, личностной и эмоционально-волевой сфер.

При овладении обучающимся письменной формой речи, усваивается особая и сложная символическая система знаков. Следовательно, можно отметить, что письмо – это процесс долгого формирования высших психических функций, поведения и личности человека [84, с. 139].

В научно-методологической работе «Очерки психофизиологии письма» А. Р. Лурия устанавливает последовательные операции письменной речи [48].

Начальным этапом является побуждение, определение мотива и задачи. Любой человек имеет представление, для каких целей он пишет: возможно, для фиксации данных, сохранения на определенный срок информации, передачи другому человеку и других целей.

Мысленное составление плана высказывания, представленного письмом, смысловая программа, последовательность размышлений представляется человеком мысленно. Мысль сопоставляется со структурой предложений. В самом процессе написания должна сохраняться необходимая последовательность оформления фразы, ориентация на то, что написано и что будет написано в окончательном варианте.

Наиболее сложным процессом в реализации письма является анализ звуковой структуры слова. Для обучающегося основной задачей становится выделение определенного звука, который необходимо обозначить буквой, запомнить ее, правильно написать, определить последовательность каждого звука и его место в слове. В данном случае, необходима совместная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов.

При установлении в слове характера звука и его последовательности огромное значение представляет проговаривание, которое может быть

громкое, шепотное или внутреннее. Роль проговаривания раскрыта во многих исследованиях, в том числе в работах Л. Ф. Спировой. Был описано экспериментальное исследование с обучающимися первого класса школы: предлагалось записать текст. Во второй серии аналогичный текст необходимо было записать без подключения проговаривания. Таким образом, при записи второго текста обучающиеся делали во много раз больше ошибок, чем при обычном письме.

При овладении навыком письменной речи роль проговаривания на начальном этапе очень значительна. При помощи проговаривания можно уточнить характер звука, отличить звук от сходных ему звуков, установить последовательность звуков в слове. В исследованиях В. И. Бельтюкова, А. Н. Гвоздева, Н. И. Красногорского, Н. Х. Швачкина и других ученых, описан вопрос о взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов при формировании устной речи.

Следующим этапом является соотнесение фонемы из слова с определенным зрительным образом буквы. Для воспроизведения данной операции необходим достаточно сформированный уровень зрительного анализа и синтеза, пространственного представления.

Далее происходит воспроизведение с помощью руки зрительного образа буквы или моторная операция письма и осуществление кинестетического контроля. В норме непосредственно процесс письма реализуется на основе сформированности определенных речевых и неречевых функций. К ним относятся слуховая дифференциация звуков, правильное произношение, языковой анализ и синтез, сформированность лексико-грамматической стороны речи, зрительный анализ и синтез, пространственные представления [49].

Письменная речь взрослого человека является автоматизированным процессом, в отличие от ребенка, который только овладевает данным навыком. Можно выделить следующие особенности письма взрослого человека: целостность высказывания, связность, воспроизведение

графического образа слова как единое целое, процесс письма протекает под контролем кинестетического и зрительного анализаторов.

Значительная роль усвоения правил правописания отводится развитию навыков мелкой моторики руки и сформированности каллиграфических навыков. Данные исследования описаны психологами и дефектологами, такими как Р. Е. Левина, М. Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, И.Н. Садовникова и другими.

Можно сделать вывод, что письмо является сложным процессом речевой деятельности и на начальном этапе обучения навыка письма должны включаться представления об акустическом, артикуляторном, оптическом и кинетическом образе слова [76].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) широко раскрыта в работах И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, О. Г. Приходько [55, 69].

Раскрывая понятие *«нарушение опорно-двигательного аппарата»* следует иметь представление, что данное понятие является собирательным и включает в себя разные двигательные расстройства, которые имеют происхождение центрально-органическое или периферическое.

Категорию лиц с НОДА можно определить в следующие группы:

- с детским церебральным параличом (ДЦП);
- со следствиями полиомиелита;
- с миопатией;
- с врожденными или приобретенными недоразвитиями и деформациями опорно-двигательного аппарата.

Этиология данных расстройств достаточно широка и может включать в себя нарушения генетического происхождения, органические повреждения головного мозга и различные травмы опорно-двигательного аппарата.

Клинико-психолого-педагогические особенности обучающихся с НОДА описаны в работах М. В. Ипполитовой [56], Э. С. Калижнюк, И. Ю. Левченко [42], И. И. Мамайчук [55], О. Г. Приходько [69], Н. В. Симоновой и другими. Разработкой методов реабилитации и адаптации данной группы обучающихся занимались Е. М. Мастюкова [56], К. А. Семенова [81] и другие.

В связи со степенью тяжести двигательных расстройств и степенью сформированности двигательных навыков обучающихся можно распределить на три группы.

Первая группа – обучающиеся с тяжелыми двигательными нарушениями. У многих лиц данной группы не сформированы базовые навыки, как захват предметов, их удержание, ходьба. Затруднено формирование навыков самообслуживания или они сформированы частично. Многие с трудом передвигаются с помощью специального ортопедического оборудования.

Вторая группа – это обучающиеся, которые имеют двигательные нарушения средней степени. Большинство передвигается самостоятельно, но на короткое расстояние. Сформированы навыки самообслуживания, затруднение которых только в недостаточной автоматизации.

Третья группа обучающихся характеризуется легкими двигательными нарушениями: передвижение самостоятельное, владение навыками самообслуживания. Особенность – это неправильное выполнение некоторых двигательных актов.

Обучающиеся с НОДА могут иметь не только двигательные нарушения, но и недостатки интеллектуального развития: как отмечено в исследованиях, у 40-50 % обучающихся отмечается задержка психического развития, при которой заметны отставания формирования мыслительной

деятельности, неравномерность развития высших психических функций, астеническое состояние. Около 10 % имеют умственную отсталость различной степени. Зачастую, обучающиеся с НОДА имеют множественные нарушения, которые обусловлены не только поражением головного мозга, но и социальной депривацией. Она возникает в следствие ограниченности двигательных функций и социальных контактов [81].

Среди группы обучающихся с НОДА самой многочисленной категорией являются дети с *детским церебральным параличом* (ДЦП). Детский церебральный паралич – это полиэтиологическое заболевание головного мозга, возникающее под влиянием различных вредных воздействий внутреннего и внешнего характера на организм эмбриона, плода или новорожденного. Ученые отмечают, что структура дефекта при данном заболевании является сложной, относящейся к варианту дефицитарного развития в классификации В. В. Лебединского [39].

И. Ю. Левченко дает следующее определение понятия «ДЦП» – это тяжелое заболевание нервной системы, нередко приводящее к инвалидности ребенка. Данное заболевание появляется в итоге недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза. Наибольшее поражение возникает в больших полушариях мозга, отвечающих за регуляцию произвольных движений, речи и других функций [42, с. 4].

К. А. Семенова в 1974-1978 годах создает классификацию ДЦП, которая имеет актуальность и используется по настоящее время. Классификация включает следующие формы ДЦП:

- спастическая диплегия;
- двойная гемиплегия;
- гемипаретическая форма;
- гиперкинетическая форма;
- атонически-астатическая форма [8].

Нарушения в двигательной сфере при ДЦП представлены в поражении нижних и верхних конечностей. Для лиц характерно нарушения мышечного

тонуса, насильственные движения, затруднение равновесия и координации движений, нарушения мелкой моторики, которая затрудняет формирование графических навыков и самообслуживания, и другое.

Познавательное развитие обучающихся с ДЦП отличается от нормально развивающегося сверстника. В связи с поражением головного мозга выносливость нервной системы заметно снижена, проявлением является нарушение произвольного внимания, повышенная истощаемость. Обучающийся не может выдерживать длительные умственные нагрузки, при перенапряжении возможно проявление вторичных невротических осложнений. Зачастую повышенная утомляемость и истощаемость нервной системы ведет к патологическому развитию всей личности. Страхи, пониженный фон настроения, тревожность и другие характеризуют данного ребенка.

Интеллектуальные нарушения у обучающихся с ДЦП часто проявляются как синдром органической задержки психического развития. Она отмечается «первичным» дефектом, который связан с течением заболевания, постнатальной ретардацией и гетерохронностью созревания головного мозга.

Также может проявляться вторичная задержка психического развития, которая связана с дефектной основой двигательных и речевых функций, условиями воспитания. Задержка проявляется в малом объеме знаний об окружающем пространстве, задержанном формировании вербального мышления [42].

Внимание характеризуется учеными как неустойчивое, отмечается повышенная отвлекаемость, недостаточная концентрация на предмете или объекте. Нарушение процессов ощущения и восприятия сказываются на качестве знаний и представлений об окружающем пространстве. М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, К. А. Семенова, Т. Н. Симонова и другие ученые сделали вывод, что нарушение восприятия напрямую связано из-за затрудненности осмотра предметов, ощупывания их.

Недостаток образной памяти не позволяет обучающимся полностью воспринимать предмет. Исследования И. И. Мамайчук показали, что образ предмета у обучающегося с ДЦП является фрагментарным, нечетким, искаженным. Обучающийся не может самостоятельно изучить контур предмета, форму, детали, из которых состоит предмет, поэтому образ «закладывается» в память неполноценный, неточный [55].

Часто механическая память соответствует возрастной норме и с помощью механического запоминания дети усваивают счет, чтение, сезонные изменения, дни недели. На фоне механического запоминания страдает понимание этих явлений, обучающиеся не могут объяснить каждое явление отдельно. Можно сделать вывод, что недостатки памяти приводят к медленному накоплению знаний.

Обучающиеся с ДЦП могут обладать несформированностью зрительно-моторной координации – несогласованной работой рук и глаз. При данном нарушении обучающийся испытывает трудности в удержании рабочей строки при письме и чтении, постоянно «перескакивает» с одной строки на другую, теряет смысл прочитанного или не понимает написанного. Часто обучающиеся с ДЦП обладают недостаточностью пространственного анализа и синтеза, это проявляется в нарушениях дифференциации правой и левой сторон, сложении целого предмета из частей, несоблюдении строки в тетрадях, письмо в любом месте тетради, чтение с середины страницы.

Нарушения в пространственных представлениях находят отражение при усвоении математических знаний. Обучающиеся с трудом осваивают состав числа – не имеют возможности разложить или представить число в виде отдельных групп предметов, трудности в овладении геометрией.

Проанализировав специфику учебной деятельности обучающихся с ДЦП, отмечаем, что в основе ее определяет характер двигательных нарушений. Затруднения в работе двигательных навыков – это не только результат нарушенного моторного развития, но и недостаточной зрелости

более сложных функций, в основе которых лежит движение. К ним относятся зрительно-моторная координация, пространственный анализ и синтез.

Речевые расстройства у обучающихся с ДЦП занимают одно из ведущих мест и составляют до 80 %. Изучению особенностей речи посвящены работы Е. Ф. Архиповой, Л. А. Даниловой, М. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, И. А. Панченко и других [42, с. 38]. По данным некоторых ученых, речевые нарушения наблюдаются в 90-98 % случаев, другие считают, что 70-80 %. М. В. Ипполитова указывает, что у обучающихся с ДЦП отмечается своеобразие общего речевого развития, которое задерживается по срокам формирования вследствие поражения двигательных речевых механизмов и влиянием самого заболевания.

Речевые нарушения у обучающихся с ДЦП, как указывают ученые, редко встречаются изолированно. Часто дизартрия сочетается с задержкой речевого развития или с алалией (Л. А. Данилова, И. И. Панченко и другие). Л. П. Халилова утверждает, что у обучающихся с ДЦП страдает мелодико-интонационная сторона речи – голос слабый, немодулированный, интонация невыразительная [69].

Речевые нарушения непосредственно влияют на усвоение учебного материала. При нарушениях звукопроизводительной стороны речи, многие звуки обучающийся не произносит, искажает или заменяет другими. Вследствие дыхательных расстройств, тяжесть нарушения звукопроизношения усиливается. У обучающегося укорачивается выдох, во время речевого акта речь теряет плавность и выразительность. Структура дефекта определяет насильственные движения в речевом аппарате: гримасы, непроизвольное открывание рта, усиленное слюнотечение. Все эти причины вызывают трудности при определении степени изученности материала и оценки знаний.

Часто нарушения звукопроизношения сочетаются с затруднениями различения звуков речи на слух: смешивают близкие звуки по звучанию (свистящие и шипящие, твердые и мягкие, звонкие и глухие). Следствием этого нарушения являются ошибки при письме слов на слух.

Устная речь отличается своеобразием лексико-грамматической стороны речи. Словарный запас обучающихся ограничен, затруднено понимание значений некоторых слов и понятий. Обучающиеся используют в своей речи короткие, шаблонные фразы или отдельные слова.

Нарушения письменной речи занимает одно из ведущих поражений у обучающихся с НОДА. Дислексия и дисграфия связаны с недоразвитием устной речи, нарушениями зрительного восприятия формы, недостаточным развитием оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия и нарушениями мелкой моторики пальцев руки.

Таким образом, можно сделать вывод, что сочетание органических, социальных, психологических факторов приводит к нарушениям формирования личности обучающихся с НОДА и трудностям социальной адаптации. Все вышеперечисленные особенности развития важно учитывать при организации учебно-воспитательной работы с обучающимися с НОДА.

1.3. Специфика освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В настоящее время нарушения овладения письмом изучаются психологами, лингвистами и дефектологами в нескольких тенденциях: клинической, лингвистической, педагогической, психологической, нейропсихологической. Процесс навыка письма в своих работах рассматривают Т. В. Ахутина [7], А. Н. Корнев [33], Р. И. Лалаева [38], Р. Е. Левина [40], Н. А. Никашина [59], И. Н. Садовникова [76], М. Е. Хватцев и другие.

Анализ научной литературы показал, что нарушением письма определяется термин «дисграфия». Наиболее известным является

определение Р. И. Лалаевой, описавшей данное понятие в 1997 году. Дисграфия – это «частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [44, с. 4].

И. Н. Садовниковой описано понятие «дисграфия» как частичное расстройство письма, которое содержит основной симптом – это наличие стойких специфических ошибок. Автор отмечает, что ошибки не связаны со сниженным интеллектом, выраженными нарушениями анализаторных систем (зрения и слуха), пропусками школьной программы [76].

А. Л. Сиротюк описывает термин «дисграфия» как частичное нарушение навыка письма в результате очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [78].

Среди причин возникновения дисграфии можно выделить системные нарушения устной речи, обусловленные поражениями органического генеза; конституциональные предпосылки, связанные с индивидуальными особенностями функциональной специализации полушарий мозга; энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в период беременности, родов и послеродовом периоде; воздействие неблагоприятных социальных и средовых факторов (по данным Т. В. Ахутиной, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной и других).

К существенным симптомам дисграфии относятся специфические ошибки (они не связаны с применением орфографических правил), имеющие стойкий характер. Данные ошибки не связаны с нарушениями интеллектуального развития обучающихся, сенсорных функций. Обучающиеся младшего школьного возраста затрудняются в овладении навыка письма: упражнения и диктанты содержат много грамматических ошибок. Например, не используют в предложении заглавные буквы, знаки препинания, грубые ошибки при письме.

К дисграфическим ошибкам относятся замены букв, вставки букв, слогов или их упущение, пропуск букв, слитное или отдельное написание

слов, контаминации, неумение выделения границ предложения, грамматические ошибки, ошибки оптического характера.

Рядом ученых проанализированы различия в происхождении дисграфических ошибок. А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова в основе замены и смещения букв при письме обозначают данные ошибки как недостаточность сформированности фонематического слуха. В свое время И. Н. Садовникова при данной группе ошибок, выделяет причину – неправильное обозначение звука буквой.

И. Н. Садовникова перестановки букв связывает с недостаточностью звукового анализа, а А. Н. Корнев выделяет причиной нарушение фонематического анализа с недостаточностью слухоречевой памяти и внимания.

И. Н. Садовникова выделяет причиной вставок дополнительных букв при письме как появление призвука при медленном проговаривании слов во время письменной деятельности. Другие ученые дают этому объяснение в связи с несформированностью у обучающегося фонематического слуха и восприятия [33, 76].

Нарушение структуры и границ предложения объясняются ограниченностью словарного запаса, нарушением произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса.

В основном, большинство авторов причинами аграмматизмов признали бедность словарного запаса, недостаточность языковых обобщений, несформированность морфологического анализа и синтаксиса.

Р. И. Лалаева объясняет оптические ошибки как несформированность представлений о похожих формах оптико-пространственного восприятия зрительного анализа и синтеза [38]. А. Н. Корнев и И. Н. Садовникова выделяют смещение букв по кинетическому соответствию, объяснение которым служит несформированность кинестетической и динамической сторонами двигательного навыка письма [33, 76].

В настоящее время существует множество классификаций дисграфии, но наиболее обоснованной является классификация, основывающаяся на несформированности определенных операций навыка письма. Классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена [46, с. 466]. Ими было выделено пять основных форм дисграфии:

Артикуляторно-акустическая форма – обучающийся при нарушении звукопроизводительной стороны речи, опираясь на свое произношение, фиксирует его при письме. Поэтому, при работе с данной формой дисграфии необходимо проводить коррекционную работу над звукопроизношением. Данная форма была выделена М. Е. Хватцевым и обозначалась дисграфией на почве расстройств устной речи.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах, пропусках букв, отсутствию звуков в устной речи. Возможно, после коррекционной работы замены букв на письме сохраняются, это происходит из-за того, что у обучающегося не сформированы кинестетические образы звуков и при внутреннем проговаривании нет опоры на верную артикуляцию звуков.

Акустическая форма – проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически схожим звукам, но в устной речи данные звуки обучающийся произносит правильно. Часто идет смешение звонких и глухих букв (б-п, в-ф, ж-ш и другие), свистящих и шипящих (с-ш, з-ж и другие), аффрикаты (ц-с, ч-щ и другие), гласные (о-у, е-и). Также при письме неправильно обозначаются мягкость согласных: «письмо», «любит» и другие. Данное нарушение характеризуется тем, что для выделения фонемы и правильного написания слова требуется более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – данная форма является самой распространенной среди обучающихся младшего школьного возраста, имеющих нарушения навыка письма. Обучающиеся пропускают буквы и слоги, переставляют их, не дописывают слова или пишут лишние буквы, появляются контаминации – в одном слове

встречаются слоги разных слов, пишут слитно предлоги со словами или приставки отдельно.

Механизмом данной формы служит нарушение анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Аграмматическая форма – характеризуется недоразвитием грамматического строя речи, как отмечают Р. И. Лалаева, С. Б. Яковлев и другие ученые. Обучающийся пишет с аграмматизмами, которые отмечают на уровне слова, словосочетания, предложения. Обучающиеся младшего школьного возраста не могут усвоить правила изменения слов по падежам, числам, родам – происходит неумение согласования слов между собой.

Оптическая форма – в основе данной формы дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. При письме у обучающегося появляется искаженное воспроизведение букв: неправильное воспроизведение элементов, «зеркальное» письмо, не дописывание или написание лишних элементов. Возможны замены и смешения графически сходных букв [38].

Таким образом, нарушения навыка письма являются распространенным речевым расстройством, которое имеет разнообразный и сложный патогенез. У обучающихся младшего школьного возраста дисграфия проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм.

Отечественные ученые Л. А. Данилова, И. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова и другие в своих трудах рассматривали и доказали необходимость специального обучения и воспитания обучающихся с НОДА.

В зависимости от того, на каком уровне обучающийся осуществляет речевую деятельность (устную и письменную) зависит успех в общении со сверстниками, взрослыми и адаптация в социум.

Анализ методической литературы показал, что обучающиеся с НОДА имеют множественные речевые нарушения, которые обусловлены органическим поражением центральной нервной системы. Письмо и чтение

являются одними из главных форм речевой деятельности. Одну из ведущих ролей в механизме нарушений навыка письма занимает недостаточное функционирование различных сенсорных систем. Таким образом, нарушения письма имеют зависимость от недостаточности зрительных впечатлений и представлений, несформированности оптико-пространственного гнозиса. Обучающиеся не узнают буквы, долго не могут их запомнить, не соотносят букву с графемой. Последствием является тяжелое формирование навыка звуко-буквенного анализа. Обучающиеся смешивают буквы на письме, с трудом соединяют буквы в слова, пропускают буквы и слоги или переставляют их.

Недостаточная взаимосвязь зрительного образа слова и моторной координации. Обучающиеся затрудняются плавно проследить движения пишущей руки, в следствие нарушается слитное написание слов и слогов.

Частой особенностью обучающихся с НОДА является зеркальность письма, особенно это проявляется на начальных этапах обучения навыка письма. Обучающиеся младшего школьного возраста пишут и рисуют справа налево и ассиметричные буквы изображают зеркально.

А. Р. Лурия и Р. Е. Левина в своих исследованиях отмечают, что одной из предпосылок фонетически правильного письма является утончение звукового состава. У обучающегося с нормой развития сенсорные и языковые эталоны формируются во взаимодействии слышимых ими образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной устной речи и кинестетических ощущений [38].

Фонематическое восприятие при своем развитии проходит несколько стадий:

- дофонетическая – отсутствие понимания речи и дифференциации звуков.
- начальная – обучающийся различает акустически сильные фонемы и не различает близкие по дифференциальным признакам. В восприятии

преобладают правильные образы звучания фонемы, но сенсорные эталоны до сих пор нестабильны.

- стадия завершения – обучающийся слышит и говорит правильно, в норме фонематическое развитие развивается спонтанно, при наличии оптимальных условий речевого окружения.

При недоразвитии фонематического слуха и имеющихся дефектов произношения, при письме встречаются ошибки по типу замены фонем, которые близки по звучанию, пропуски в словах, перестановки или не дописывание окончаний в словах. Встречаются обучающиеся, у которых уровень сформированности устной речи не соответствует письменной, то есть нарушения звукопроизношения не отражаются на письме. И, наоборот, существуют случаи, когда даже незначительное нарушение звукопроизношения вызывает множество ошибок при письме. М. Е. Боскис, Р. Е. Левина, Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев и другие изучали зависимость между нарушениями навыка письма и дефектами устной речи и слуха.

Для логопедов и педагогов, наибольшую трудность в работе представляют случаи ошибок, связанных с недостатками дифференцирования звуков, сходных по звучанию. Например, смешение звонких и глухих согласных, мягких и твердых, шипящих и свистящих. Е. М. Мастюкова указывает, что данные ошибки зачастую имеют связь с нарушением фонематического слуха, нарушением слухового восприятия, внимания, быстрым снижением работоспособности и затруднением выполнения мыслительных операций [56]. Нарушения фонематического слуха и восприятия находят отражение на письме.

Своеобразием формирования отмечается лексико-грамматическая сторона речи, находящая отражение на письме. Обучающимся свойственны ошибки, связанные с нарушением морфологической структуры слова (использование приставок, суффиксов, служащих для образования новых слов). Это приводит к недостаточному пониманию смысла слова при письме, неправильному написанию приставок и предлогов.

Традиционно педагог при обучении грамоте, понятия «буква» и «обозначение звука буквой» вводит после того, как обучающиеся овладевают операциями фонемного анализа и синтеза. В работе с обучающимися с НОДА данный компонент изменен. Обучающихся целесообразно знакомить с буквами на начальных этапах обучения, при этом совмещать работу с упражнениями по развитию кинестетических ощущений и развитием артикуляционного праксиса. Одновременно с формированием звукопроизношения и фонематических процессов идет работа по формированию слоговой структуры слова.

Логопед сталкивается в работе с обучающимися с НОДА с обедненностью и шаблонностью не только устной, но и письменной речи. Следовательно, для успешного освоения навыка письма обучающимся с НОДА, необходима своевременно оказанная логопедическая помощь.

Выводы по первой главе

Рассмотрение теоретической литературы позволят сделать вывод, что формирование навыка письма является сложным процессом речевой деятельности. В основе нарушения навыка письма лежит несформированность фонематической системы, недостаточность лексико-грамматического строя языка и другие нарушения (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина). Письмо представляет одну из главных форм речевой деятельности. Особую трудность освоения навыка письма испытывают обучающиеся с НОДА, имеющие нарушения генетического происхождения, органические повреждения головного мозга и различные травмы опорно-двигательного аппарата. Нарушения письма непосредственно зависят от недостаточности у обучающихся зрительного восприятия, несформированности оптико-пространственного гнозиса, нарушений звукопроизношения, моторной координации. У обучающихся начальных классов с НОДА дисграфия проявляется чаще в сложном виде, в сочетании различных форм.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

2.1. Цель, задачи и методы экспериментального исследования

С целью изучения освоения навыка письма обучающихся младшего школьного возраста с НОДА нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе ГКОУ СО «Школа-интернат №17» города Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 24 обучающихся вторых-четвертых классов с НОДА. Экспериментальное исследование каждого обучающегося носило индивидуальный характер в специально организованных условиях.

Целью является выявление особенностей навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Задачи:

1. Подбор диагностического инструментария для изучения уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
2. Проведение экспериментального исследования для определения уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
3. Анализ полученных результатов экспериментального исследования уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Констатирующий этап включал сбор анамнестических данных обучающихся младшего школьного возраста с НОДА, проведение экспериментального исследования с опорой на методы и приемы обследования, предложенные Л. В. Венедиктовой [38], О. Б. Иншаковой [13], А. Н. Корневым [33], Р. И. Лалаевой [38], И. В. Прищеповой [71], И. Н. Садовниковой [76]. На основе работ вышеуказанных авторов, были подобраны диагностические материалы, направленные на выявление уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Схема обследования состояла из следующих блоков:

- сбор анамнестических данных об обучающемся;
- исследование состояния латералиты и пространственной ориентировки;
- исследование состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций;
- исследование звукопроизношения;
- анализ письменных работ (письмо букв, слогов, диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста).

Описание диагностического инструментария представлено в Приложении 1.

2.2. Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования

Диагностическое обследование обучающихся началось со *сбора общих сведений и анамнестических данных*, которые были получены из бесед с педагогами и заключения ПМПК. Более подробно данные о клиническом и логопедическом заключениях на обучающихся представлены в

Приложении 2.

Анализ анамнестических данных показал, что у всех 24 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА анамнез отягощен, так как в период беременности матери были отмечены токсикозы, простудные заболевания; особенности протекания родовой деятельности: преждевременные или стремительные роды. Большой процент новорожденных с асфиксией, гипоксией, обвитием пуповины.

Клинический диагноз в основном представлен ДЦП, спастической диплегией – 40 % испытуемых второго класса, 29 % испытуемых третьего класса, 57 % испытуемых четвертого класса.

Логопедическое заключение представлено следующими данными: у обучающихся второго класса преобладает ОНР 2 и 3 уровней, спастико-паретическая дизартрия – 60 % обучающихся. Обучающиеся третьего класса в 57 % имеют ОНР 3 уровня; 42 % – псевдобульбарная дизартрия, 29 % – спастико-паретическая дизартрия, 29 % – моторная алалия. В четвертом классе обучающиеся имеют различные формы речевых нарушений (ФНР – 29%, ФФНР – 29 %, ОНР 2 и 3 уровней – 42 %). 71 % испытуемых четвертого класса имеют спастико-паретическую дизартрию.

Исследование состояния латералиты и пространственной ориентировки показало низкий уровень развития. Результаты исследования представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования состояния латералиты и пространственной ориентировки

№ п/п	ФИ обучающегося	Ведущая рука	Пробы Хэда	Ориентировка на листе бумаги
1	Г. Яна	Левая	2	1
2	Д. Руслан	Левая	3	2
3	К. Максим	Правая	2	2
4	М. Варя	Правая	3	3
5	П. Влад	Правая	2	2
6	С. Вероника	Правая	1	1
7	С. Рома	Правая	4	5
8	Т. Маша	Правая	3	4

9	Ч. Даниил	Правая	2	3
10	Ю. Влад	Левая	2	2
11	Б. Влад	Правая	3	4
12	К. Тимофей	Правая	2	4
13	М. Вова	Правая	2	2
14	П. Маша	Правая	3	4
15	Т. Даша	Левая	2	3
16	Т. Миша	Правая	5	5
17	Ш. Даниил	Правая	1	1
18	А. Максим	Правая	4	5
19	А. Тимофей	Правая	3	5
20	Б. Настя	Правая	4	5
21	К. Валя	Правая	1	1
22	Т. Паша	Правая	1	1
23	Ч. Саша	Правая	2	3
24	Ш. Лиза	Левая	4	4

Анализ данных, представленных в Таблице 1, позволил сделать вывод, что 14 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в выполнении проб Хэда, что составляет 58 % испытуемых. Отмечается точное выполнение движений в полном объеме лишь у одного испытуемого (4 %).

Рисунок 1 – Уровни состояния латералиты у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА показывает процентное соотношение уровней сформированности состояния латералиты.

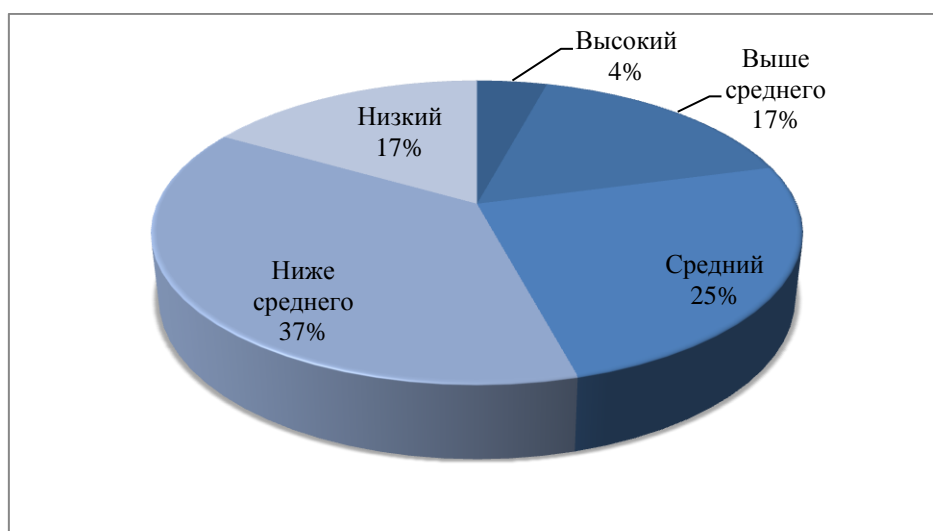


Рис. 1. Уровни состояния латералиты у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отмечается у 4 % испытуемых; уровень выше среднего у 17 %; средний уровень у 25 %; уровень ниже среднего у 37 %, низкий уровень у 17 %. Таким образом, в основном испытуемые в момент обследования имеют результаты, отмеченные показателями ниже среднего уровня.

При ориентировании на листе бумаги 10 испытуемых имеют значительные затруднения, что составляет 42 %. Высокий уровень ориентировки можно отметить у пяти испытуемых (21 %), в основном это обучающиеся четвертого класса.

В рисунке 2 – Уровни сформированности ориентирования на листе бумаги у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА представлено процентное соотношение уровней сформированности ориентирования на листе бумаги.

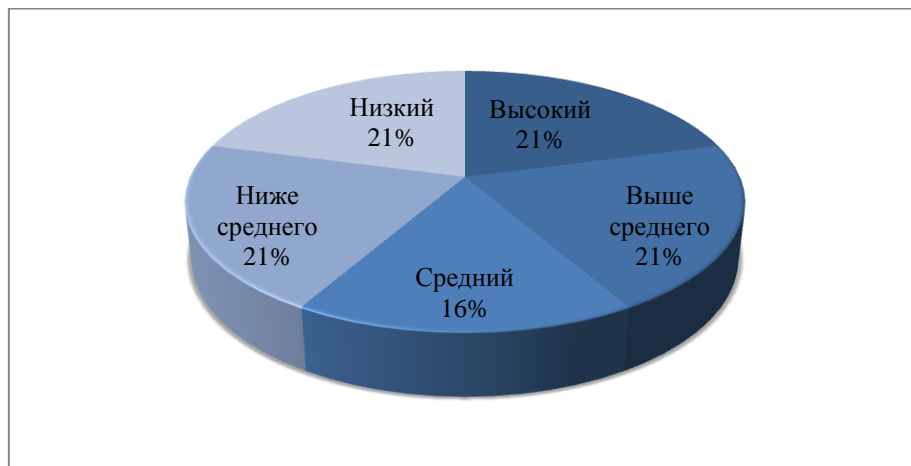


Рис. 2. Уровни сформированности ориентирования на листе бумаги у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отмечается у 21 % испытуемых; уровень выше среднего у 21 %; средний уровень у 16 %; уровень ниже среднего у 21 %, низкий уровень у 21 %. Таким образом, показатели сформированности ориентирования на листе бумаги распределены примерно в одинаковом процентном соотношении по всем уровням.

В целом, исследование состояния латералиты и пространственной

ориентировки представлено в Рисунке 3 – Результаты обследования состояния латералиты и пространственной ориентировки.

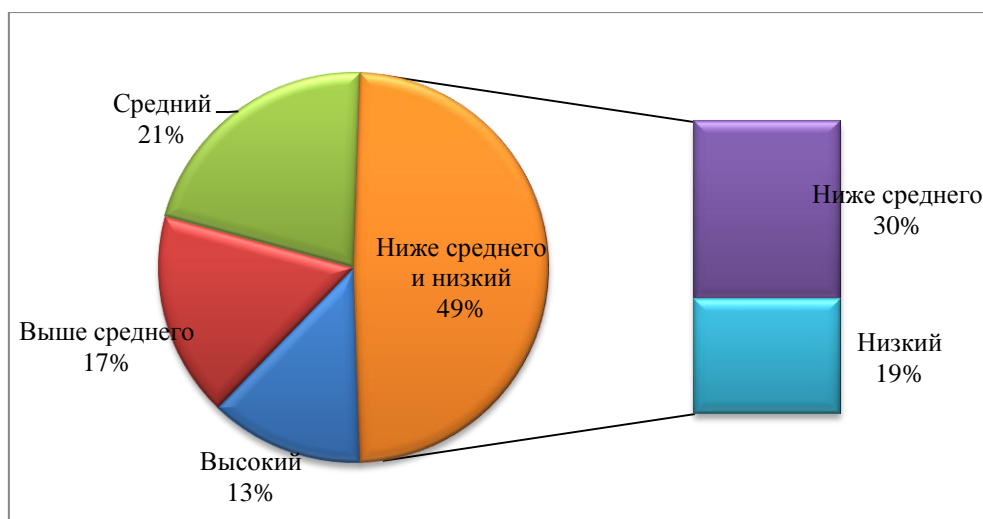


Рис. 3. Результаты обследования состояния латералиты и пространственной ориентировки.

Данные диаграммы показывают, что у обучающихся преобладают уровни сформированности латералиты и пространственной ориентировки ниже среднего и низкий, что составляет 49 % в целом. Средний уровень отмечается в 21 %; уровень выше среднего в 17 %. Высокий уровень представлен лишь в 13 %.

Результаты исследования *состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций* представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций

№ п/п	ФИ обучающегося	«Пересчет» пальцев	«Кулак-ребро-ладонь»	Пальцы в кольцо	Ритмы
1	Г. Яна	2	2	1	2
2	Д. Руслан	4	3	3	2
3	К. Максим	4	3	3	2
4	М. Варя	4	3	3	3
5	П. Влад	2	2	1	2
6	С. Вероника	2	1	2	2
7	С. Рома	4	4	4	4
8	Т. Маша	2	1	1	1
9	Ч. Даниил	2	3	1	2
10	Ю. Влад	2	2	1	2
11	Б. Влад	4	3	4	3

12	К. Тимофей	3	3	3	3
13	М. Вова	2	2	2	3
14	П. Маша	2	2	2	2
15	Т. Даша	3	2	3	3
16	Т. Миша	1	1	1	1
17	Ш. Даниил	1	1	1	1
18	А. Максим	5	4	5	4
19	А. Тимофей	4	4	4	4
20	Б. Настя	4	4	4	4
21	К. Валя	2	1	1	1
22	Т. Паша	2	2	2	2
23	Ч. Саша	1	3	2	3
24	Ш. Лиза	4	2	2	2

Анализ данных, представленных в Таблице 2, позволил сделать вывод, что 13 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в выполнении инструкции «Пересчет» пальцев», что составляет 54 % испытуемых. Отмечается точное выполнение движений в полном объеме лишь у одного испытуемого (4 %).

В Рисунке 5 – Уровни состояния двигательной функции руки в упражнении «Пересчет» пальцев» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА представлено процентное соотношение уровней сформированности состояния двигательной функции руки.

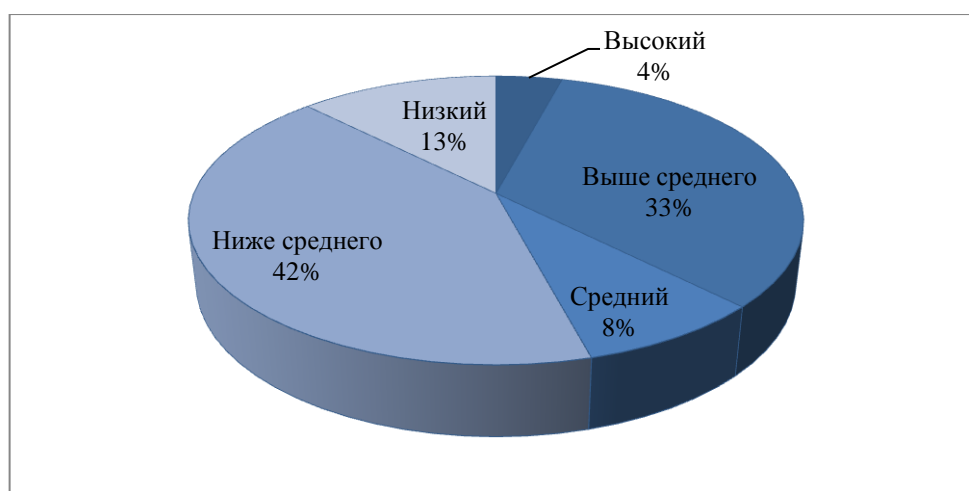


Рис. 5. Уровни состояния двигательной функции руки в упражнении «Пересчет» пальцев» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отмечается у 4 % испытуемых; уровень выше среднего у 33 %; средний уровень у 8 %; уровень ниже среднего у 42 %, низкий уровень у 13 %. Таким образом, в основном испытуемые в момент обследования имеют результаты, отмеченные показателями ниже среднего уровня.

Анализ данных, представленных в Таблице 3, позволил сделать вывод, что 13 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в выполнении пробы «Кулак-ребро-ладонь», что составляет 54 % испытуемых.

В Рисунке 6 – Уровни состояния двигательной функции руки в пробе «Кулак-ребро-ладонь» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА представлено процентное соотношение уровней сформированности выполнения пробы «Кулак-ребро-ладонь».

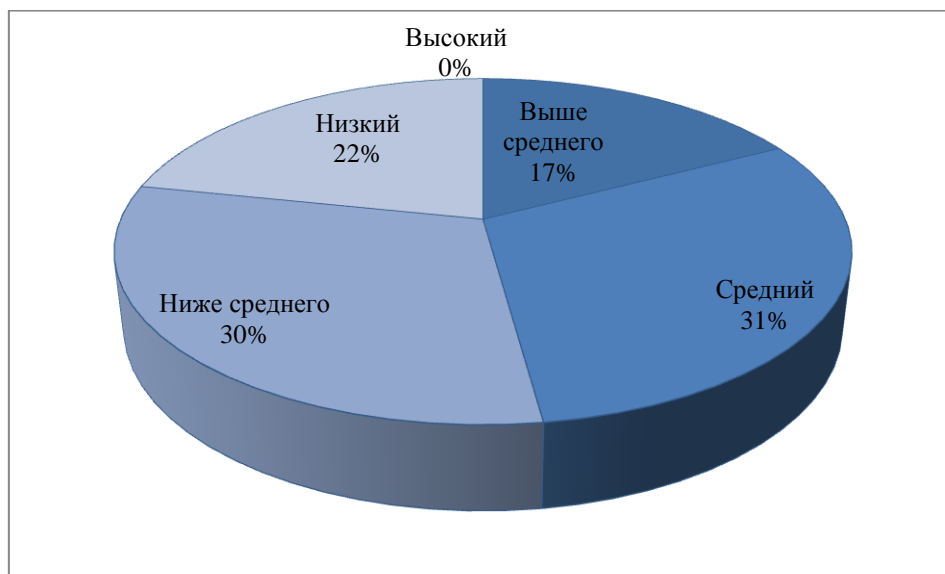


Рис. 6. Уровни состояния двигательной функции руки в пробе «Кулак-ребро-ладонь» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отсутствует; уровень выше среднего представлен у 17 % (в основном, это обучающиеся четвертого класса); средний уровень у 31 %; уровень ниже среднего у 30 %, низкий уровень у 22 %. Таким образом, в основном испытуемые в момент

обследования имеют результаты, отмеченные показателями ниже среднего уровня.

Наибольшую трудность представило упражнение на исследование состояния двигательной функции руки. Проба «Пальцы в кольцо» показала следующие результаты: 14 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в выполнении пробы «Пальцы в кольцо», что составляет 58 % испытуемых.

Рисунок 7 – Уровни состояния двигательной функции руки в пробе «Пальцы в кольцо» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА показывает процентное соотношение уровней сформированности выполнения пробы «Пальцы в кольцо».

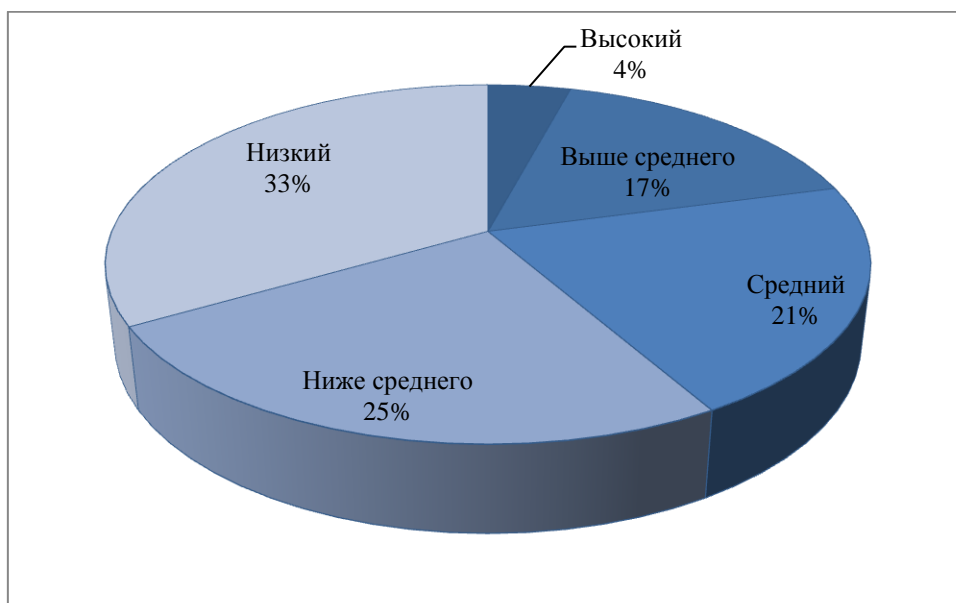


Рис. 7. Уровни состояния двигательной функции руки в пробе «Пальцы в кольцо» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень представлен у 4 % испытуемых; уровень выше среднего у 17 %; средний уровень у 21 %; уровень ниже среднего у 25 %, низкий уровень у 33 %. Таким образом, в основном испытуемые в момент обследования имеют результаты, отмеченные показателями низкого уровня.

Проба на исследование состояния слухо-моторной координации показала следующие результаты: 14 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в выполнении пробы «Ритмы», что составляет 58 % испытуемых.

В Рисунке 8 – Уровни состояния слухо-моторной координации в пробе «Ритмы» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА представлено процентное соотношение уровней сформированности выполнения пробы «Ритмы».

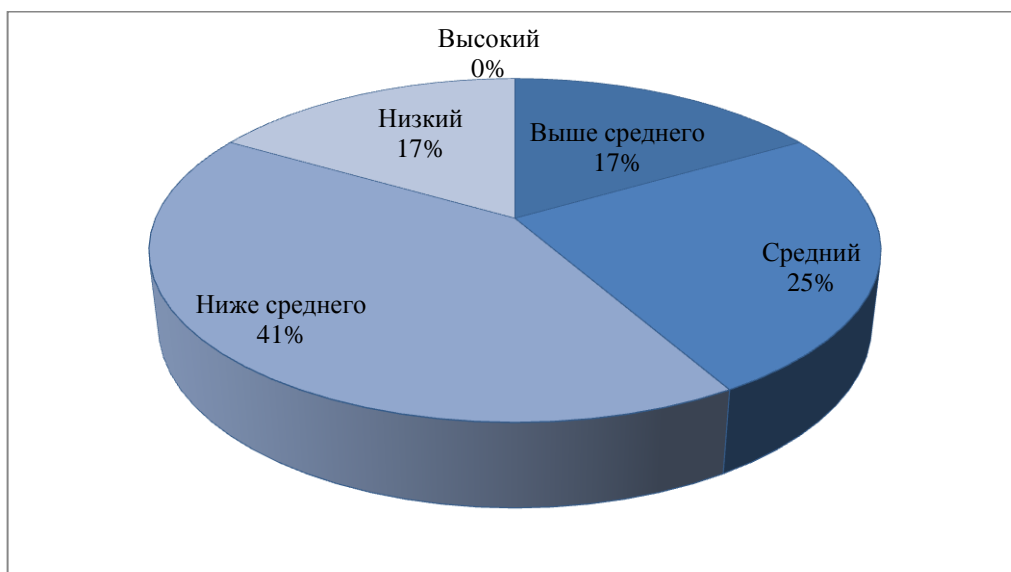


Рис. 8. Уровни состояния слухо-моторной координации в пробе «Ритмы» у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отсутствует; уровень выше среднего представлен у 17 % (в основном, это обучающиеся четвертого класса); средний уровень у 25 %; уровень ниже среднего у 41 %, низкий уровень у 17 %. Таким образом, в основном испытуемые в момент обследования имеют результаты, отмеченные показателями ниже среднего уровня.

В целом, исследование состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций представлено в Рисунке 10 – Результаты исследования состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций.

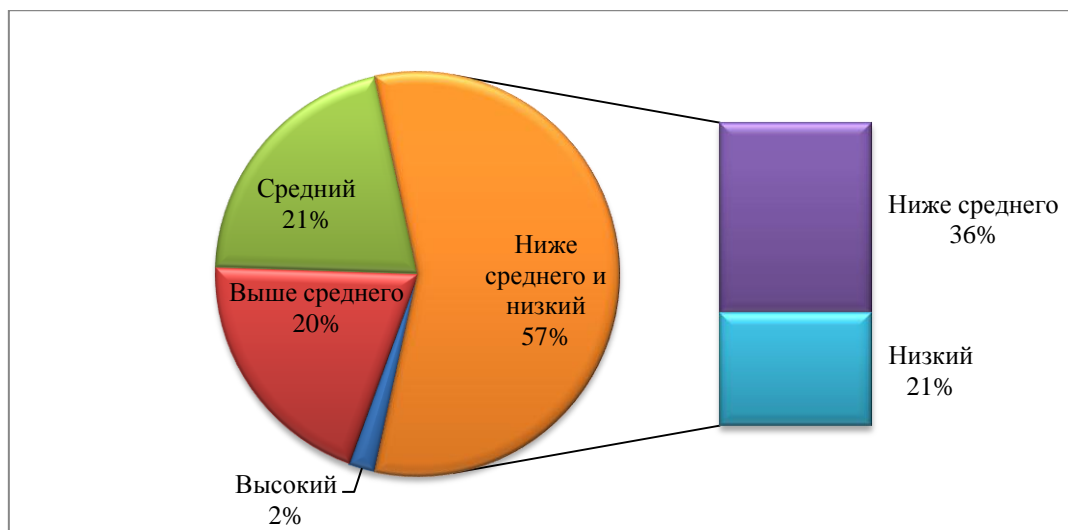


Рис. 10. Результаты исследования состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций.

В диаграмме показано, что у обучающихся преобладают уровни состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций ниже среднего и низкий, что составляет 57 % в целом. Средний уровень отмечается в 21 %; уровень выше среднего в 20 %. Высокий уровень представлен лишь в 2 %.

При исследовании звукопроизношения было выявлено ряд проблем: несформированность речеслуховой дифференциации, нарушение речевой моторики. Результаты исследования звукопроизношения представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования звукопроизношения

№	ФИ обучающегося	Повторение слогов	Повторение слов	Повторение фразы
1	Г. Яна	2	2	1
2	Д. Руслан	3	3	2
3	К. Максим	2	2	1
4	М. Варя	3	3	3
5	П. Влад	2	2	1
6	С. Вероника	2	2	2
7	С. Рома	4	4	4
8	Т. Маша	1	1	1
9	Ч. Даниил	2	2	2
10	Ю. Влад	2	2	2
11	Б. Влад	2	2	2
12	К. Тимофей	1	1	1
13	М. Вова	2	2	2

14	П. Маша	3	3	3
15	Т. Даша	4	4	4
16	Т. Миша	3	3	2
17	Ш. Даниил	1	1	1
18	А. Максим	4	4	4
19	А. Тимофей	3	3	3
20	Б. Настя	4	4	3
21	К. Валя	2	2	2
22	Т. Паша	4	4	4
23	Ч. Саша	4	4	4
24	Ш. Лиза	3	3	3

Анализ данных, представленных в Таблице 3, позволил сделать вывод, что 12 обучающихся младшего школьного возраста с НОДА имеют уровень ниже среднего и низкий уровень в повторении слогов и слов, что составляет 50 % испытуемых. Повторение фразы вызвало наибольшую сложность у 14 испытуемых, что составляет 58 %.

У большинства обучающихся с НОДА (18 испытуемых) стоит клинический диагноз – дизартрия различных уровней общего недоразвития речи, что составило 75 %. У обучающихся данной категории напряжен язык и его произвольные движения ограничены. При выполнении артикуляции характерно повышение мышечного тонуса, быстрая истощаемость движения, саливация.

Характерными нарушениями звукопроизношения являются трудности в произношении наиболее сложных и дифференцированных по артикуляционным укладам звуков (шипящих, свистящих, соноров). Происходит замена сложных звуков на более простые по акустико-артикуляционному сходству (ш-с, с-з, т-с и другие). Представлены нарушения дыхания, голоса, интонационно-мелодической стороны речи.

Процентное соотношение уровней сформированности звукопроизношения при повторении слогов и слов представлено в Рисунке 11 – Уровни сформированности звукопроизношения при повторении слогов и слов у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

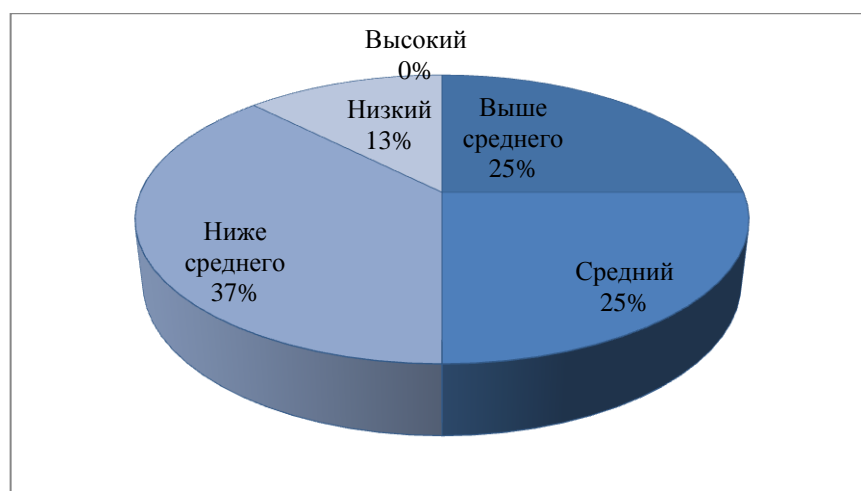


Рис. 11. Уровни сформированности звукопроизношения при повторении слогов и слов у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отсутствует; уровень выше среднего представлен у 25 %; средний уровень у 25 %; уровень ниже среднего у 37 %, низкий уровень у 13 %.

В Рисунке 12 – Уровни сформированности звукопроизношения при повторении фразы у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА представлено процентное соотношение уровней сформированности звукопроизношения при повторении фразы.

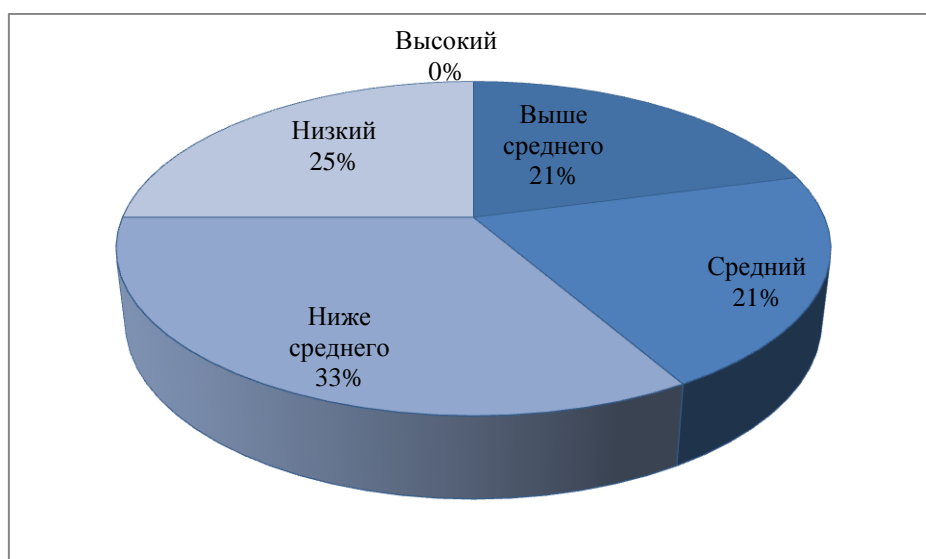


Рис. 12. Уровни сформированности звукопроизношения при повторении фразы у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Данные диаграммы показывают, что высокий уровень отсутствует; уровень выше среднего представлен у 21 %; средний уровень у 21 %; уровень ниже среднего у 33 %, низкий уровень у 25 %.

В целом, исследование состояния звукопроизношения представлено в Рисунке 14 – Результаты исследования звукопроизношения.

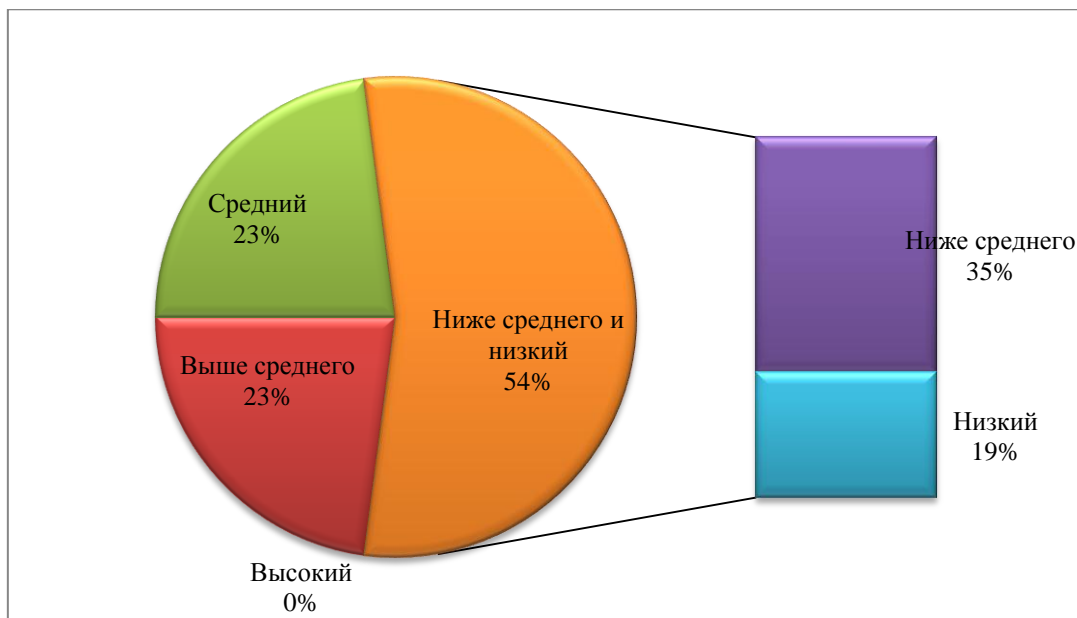


Рис. 14. Результаты исследования звукопроизношения.

В диаграмме показано, что у обучающихся преобладают уровни состояния звукопроизношения ниже среднего и низкий, что составляет 54 % в целом. Средний уровень отмечается в 23 %; уровень выше среднего в 23 %. Высокий уровень отсутствует.

Таким образом, можно сделать вывод, что результаты обследования обучающихся с НОДА показали, что у всех обучающихся имеются нарушения ручной моторики, что проявляется в нарушении точности, быстроты и координации движений. Язык напряжен, движения нескоординированы, у троих обучающихся проявляется саливация. Движение органов артикуляционного аппарата ограничено. Это оказывает влияние на произнесение звуков, переключаемость движений.

2.3. Анализ результатов уровня сформированности навыка письма

Все работы испытуемых представлены в Приложении 3.

В таблице 4 представлены общие результаты исследования сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Таблица 4

Результаты исследования сформированности навыка письма

№ п/п	ФИ обучающегося	Письмо букв	Диктант слогов	Диктант	Списывани е с печатного текста	Списывани е с рукописног о текста
1	Г. Яна	2	2	1	2	2
2	Д. Руслан	3	2	1	2	2
3	К. Максим	4	3	1	4	4
4	М. Варя	5	5	4	4	4
5	П. Влад	2	2	1	2	1
6	С. Вероника	3	3	1	1	2
7	С. Рома	3	2	1	4	3
8	Т. Маша	3	3	1	2	4
9	Ч. Даниил	3	3	1	3	3
10	Ю. Влад	3	2	2	0	0
11	Б. Влад	4	4	1	4	3
12	К. Тимофей	3	5	1	2	2
13	М. Вова	2	4	2	1	1
14	П. Маша	4	3	4	5	4
15	Т. Даша	4	3	1	3	2
16	Т. Миша	4	3	1	1	1
17	Ш. Даниил	2	2	1	1	2
18	А. Максим	3	4	2	2	2
19	А. Тимофей	4	3	3	2	2
20	Б. Настя	5	3	2	4	2
21	К. Валя	4	2	1	3	3
22	Т. Паша	3	3	1	1	1
23	Ч. Саша	3	3	1	3	2
24	Ш. Лиза	5	3	2	2	3

Анализ данных, представленных в Таблице 4, позволил сделать вывод, что наибольшую сложность при исследовании навыка письма у испытуемых,

вызывает диктант. В данном виде работ преобладают уровень ниже среднего и низкий уровень – 88 % (21 испытуемый).

В целом, исследование сформированности навыка письма представлено в Рисунке 16 – Уровни сформированности навыка письма.

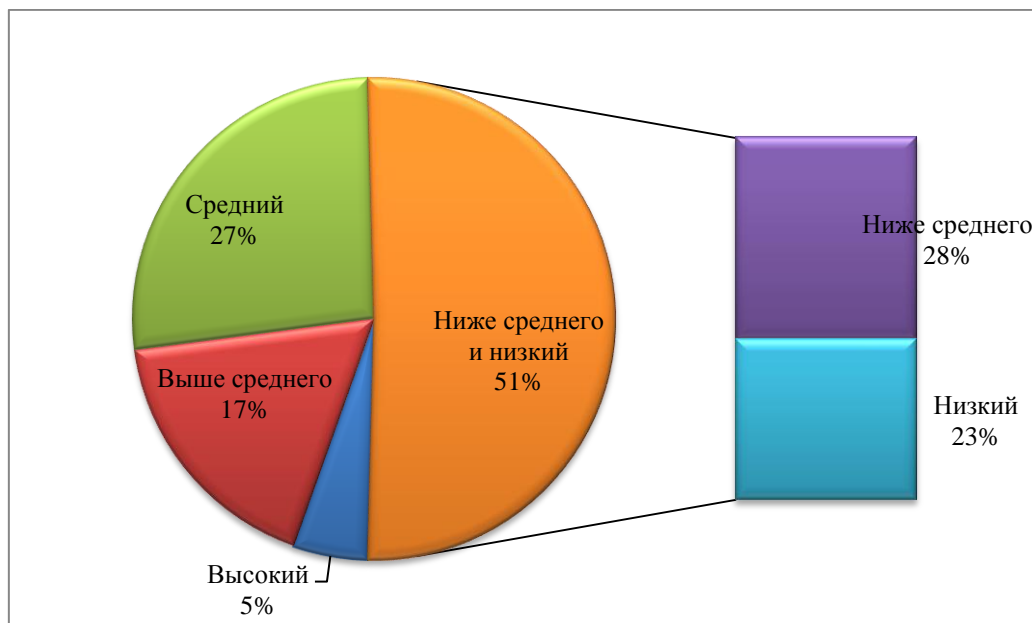


Рис. 16. Уровни сформированности навыка письма.

В диаграмме показано, что у обучающихся преобладают уровни сформированности навыка письма ниже среднего и низкий, что составляет 51 % в целом. Средний уровень отмечается в 27 %; уровень выше среднего в 17 %; высокий уровень в 5 %.

Анализ результатов изучения уровня сформированности навыка письма показал следующие результаты: при письме строчных и заглавных букв ошибки у обучающихся заключались в графически неверно изображенных буквах. Смещения сходных букв (*ш-щ, ш-ц, и-ш, п-т*) – 21 % испытуемых (Яна Г., Руслан Д., Влад Б., Вероника С., Данил Ш); неправильное написание букв (*ш-w, у-ц*) – 8 % испытуемых (Влад Б., Валя К.); зеркальность букв (*Я-R, Е-З, з-s, в-з*) – 29 % испытуемых (Яна Г., Руслан Д., Маша Т., Влад Ю., Вова М., Данил Ш., Максим А.). В процессе письма испытуемые опираются на неправильное произношение звуков, следовательно, это отражается на письме. В четырех работах (17 % испытуемых) имеются ошибки смешения звуков: звонких и глухих (*ш-ж, з-к, д-т*), аффрикатов и их компонентов (*с-ц*).

Отмечаются ошибки в нарушении удержания рабочей строки во время письма, переход с письменных букв на печатные буквы (работы обучающихся – Яны Г., Руслана Д., Тимофея А., Влада Ю.).

При оценке результатов выполнения диктанта слогов и диктанта остаются ошибки, отмеченные при письме строчных и заглавных букв. Диктант вызвал наибольшие трудности у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА. Работы обучающихся представлены многочисленными ошибками.

Наблюдаются ошибки воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность воспроизведения графического образа букв. Например, *ежик-ежиш, цветет-иветет, цветы-цветь, следы-сиеды, теплые-тетлые* и другие. Ошибки воспроизведения графически сходных букв наблюдаются в работах 18 обучающихся, что составляет 75 % испытуемых. Большое количество ошибок воспроизведения графически сходных букв наблюдается в работе Паши Т. (*уц-уи, сгибаются-згибаюся, солнце-соянце, камешки-кашешкм, вылетели-вылеппели, просохла-просехиа, солнцем-солнцем, роще-роше, маленький-маленький, кулички-кушичикиш, торопливо-торопииво*).

В работах отмечаются замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

- звонких и глухих согласных (*дождик-дошдик, гладкой-глаткой, бежать-нежат, березке-береске, подснежники-подснешники*) – 16 обучающихся (67 % испытуемых);

- свистящих и шипящих согласных (*ас-аи, шази-сажи*) – 3 обучающихся (12 % испытуемых);

- аффрикатов и их компонентов (*уц-уч, уц-ут, дождик-доздик, расцвели-раствили*) – 13 обучающихся (54 % испытуемых).

В работах 10 обучающихся (42 % испытуемых) присутствуют ошибки замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звука: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях

гласных букв между собой (*теплый-топый, плывет-пывот, Юля-Юла, любовались-лубовались, на землю-на землу, солнце-солнцэ*).

Моторные ошибки проявляются в лишних элементах при воспроизведении букв, недописывании отдельных элементов букв. В работах присутствуют смещения оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неправильное начертание букв. Указанный вид ошибок отмечается у 18 обучающихся (75 % испытуемых).

Зрительно-пространственные ошибки представлены в виде зеркальности букв (*шази-шаеи, Ежик-Зжик, цветы-цзеты, легла-лесла*) неточности оформления рабочей строки. Данные ошибки присутствуют у 7 обучающихся (29 % испытуемых), особенно зрительно-пространственные ошибки отмечаются в работах Руслана Д. Ошибки языкового анализа и синтеза также представлены в работах обучающихся. К вышеуказанным ошибкам относятся:

- пропуски букв (*лучи-лчи, летний-летьи, плывет-пывет, укрылись-укрльси, развернулся-ровернулия*) – 15 обучающихся (62 % испытуемых);

- вставки букв (*стал-стаал, гроза-грозоз, большая-баильшая, сильный-слильный, разбудили-разбудиии, болоте-боиотке*) – 12 обучающихся (50 % испытуемых);

- перестановки букв (*однажды-ондажды, туюски-тусеки*) – 2 обучающихся (8 % испытуемых).

Ошибки в написании заглавной буквы и точки в каждом предложении (14 обучающихся – 58 % испытуемых), написание слов с предлогами (*по небу-понебу, панебу, на землю-наземлу, в гости-виости, на свете-насвет, под ногами-од ногаши, под лучами-пот лу чами*) – отмечается у 15 обучающихся, что составляет 62 % испытуемых. Много вышеуказанных ошибок присутствует в работах Миши Т. (*над водой-надо водой, ковер из травы-квериз тровы, на свете-насвет, в воздухе-ввоздухе*), Вероники С. (*по небу-панебу, на землю-наземлу, под навесом-по навесом*), Ромы С. (*по небу-понигу, на землю-наземлу, под навесом-пот весом*).

В работах, исследовавших списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста, также представлено большое количество вышеописанных ошибок. При списывании с печатного текста 11 обучающихся (46 % испытуемых) затруднялись при переходе во время списывания с печатных букв на письменные, им требовалось время для перевода букв. Списывание с рукописного текста показало, что обучающиеся списывают текст, не прочитывая слово целиком, поэтому часто проявляются ошибки в пропусках букв и слогов (*наслаждалась-насладалась, однажды-ондажы, бабочки с яркими-бабочк с ярким*); неправильного написания букв (*роще-роще, тарелками-тарелкаши, кулички-кушичики*); недописывание элементов букв (*и-ш, ц-и, п-т*); написание лишних элементов букв.

На основе анализа медицинской документации и логопедического обследования сформированы логопедические заключения, которые представлены в Приложении 4.

Таким образом, можно сделать вывод, что из 24 обследованных обучающихся младших классов с НОДА, 71 % испытуемых (17 обучающихся) имеют смешанную форму дисграфии. Отдельные виды дисграфии представлены следующим образом: артикуляторно-акустическая – 13 % испытуемых (3 обучающихся); акустическая – 4 % (1 обучающийся); дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – 4 % (1 обучающийся); оптическая – 8 % (2 обучающихся).

Выводы по второй главе

Экспериментальное исследование с целью изучения освоения навыка письма обучающихся младшего школьного возраста с НОДА показало, что обучающиеся имеют нарушения пространственной ориентировки, ручной моторики, слухо-моторных координаций, звукопроизношения. При анализе письменных работ обучающихся отмечается неоднородность нарушений письма. Наблюдаются многочисленные ошибки, такие как ошибки воспроизведения графически сходных букв; замены и смешения букв,

обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков; моторные ошибки и другие.

Для обучающихся характерно сочетание тех или иных видов ошибок, что подтверждает необходимость коррекционной работы с данной категорией обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод, что полученные результаты обследования показывают низкую сформированность навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ОСВОЕНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

3.1. Цель, задачи и принципы организации логопедической работы

Изучение логопедической и психолого-педагогической литературы по проблеме преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА показало, что коррекционная работа должна быть направлена не только на преодоление речевых нарушений, но и на формирование психических процессов: внимания, памяти, мышления и других.

Цель работы – составление и апробация программы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА.

Основными принципами логопедической работы являются принцип учета патогенеза, принципы комплексности и системности, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип поэтапного формирования умственных действий, дидактические принципы обучения [38].

Принцип учета патогенеза (этиопатогенетический принцип) предполагает учет причин и механизма нарушений опорно-двигательного аппарата, устной и письменной речи. Принцип учитывает возможность прогноза в отношении длительности и эффективности коррекции; подключение к коррекционной работе других специалистов (невропатолога, психоневролога, психолога и других); определение наиболее благоприятных для обучающегося вида и продолжительности занятий. В основном,

нарушения, обладающие одинаковой симптоматикой, имеют различные механизмы. Например, замены букв при письме, недописывание окончаний слов (или неправильное их написание) могут быть обусловлены различными механизмами: оптическими нарушениями, несовершенством фонематической или грамматической сторон речи.

Принцип комплексного подхода подразумевает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. Нарушения опорно-двигательного аппарата, недостаточность со стороны центральной нервной системы, нередко обуславливающая недоразвитие у обучающихся устной речи и трудности при овладении письменной речью, приводит не только к наличию речевой симптоматики. Поэтому, в коррекционно-развивающей работе невозможно ограничиться только воздействием на речь. Механизмы, которые вызывают дисграфию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения чтения. В связи с этим, при проведении коррекционной работы логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системного подхода предполагает необходимость учета ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов. Системный подход учитывает взаимосвязи иерархично организованных компонентов речевой функциональной системы. Следует, что развитие какого-либо компонента речевой системы невозможно без учета его связей с остальными. Речь взаимосвязана с психофизическим развитием обучающегося, что также учитывается в работе. К примеру, совершенствование фонематического восприятия невозможно без соответствующего уровня развития у обучающегося слухового восприятия и слухового внимания. Полноценное развитие лексики невозможно без совершенствования зрительного восприятия и мышления.

Принцип учета психологической структуры процесса письма учитывает нарушенные звенья или операции. У обучающихся с нарушениями письма обнаруживается различный механизм дезорганизации:

несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций [38].

Принцип поэтапного формирования умственных действий, подробно описанный П. Я. Гальпериным, предполагает им выделенные основные этапы формирования умственных действий: составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий [29].

Большое значение имеет принцип учета зоны ближайшего развития, онтогенетический принцип, принцип учета ведущей деятельности, принцип индивидуального подхода. Общие дидактические принципы также учитываются при проведении коррекционного воздействия (наглядности, доступности, сознательности, от простого к сложному и другие) [87].

Формирующий эксперимент был направлен на работу по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся начальных классов с НОДА.

На данном этапе исследовательской работы перед нами стояли следующие задачи:

- развитие у обучающихся познавательных процессов, психических функций (пространственное восприятие, произвольное внимание, слухоречевая и зрительная память, мышление);
- совершенствование всех компонентов речевой системы обучающихся: фонетических средств речи; фонематических функций (восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений), лексики и грамматического строя речи;
- развитие речевых и языковых способностей: совершенствование коммуникативных навыков (умений регулировать свои действия с помощью речи, отвечать на вопросы, рассуждать, вести диалог);

- преодоление трудностей освоения навыка письма;
- формирование самоконтроля при письме.

Таким образом, в основу логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма положен комплексный подход, учитывающий особенности формирования навыков письма у обучающихся младших классов с НОДА.

3.2. Содержание логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента, обучающиеся были распределены на контрольную и экспериментальную группу по 12 обучающихся в каждой. Обучающиеся вторых-четвертых классов были распределены в случайном порядке, поскольку механизм нарушения одинаковый: все обучающиеся имеют нарушения опорно-двигательного аппарата.

Занятия с экспериментальной группой проводились в течение 5 месяцев с учетом экспериментального исследования и специально подобранных методов и приемов коррекционной работы, направленной на преодоление трудностей освоения навыка письма. Экспериментальная группа была разделена на три подгруппы по 4 обучающихся в каждой.

Пояснительная записка к программе по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

С каждым годом в начальных классах увеличивается количество обучающихся, испытывающих значительные трудности в овладении грамотным письмом. Таким образом, у обучающихся можно наблюдать такие

трудности, как пропуск букв, их замена, искажение написания слов и другие ошибки. Опираясь на исследования А. В. Ястребовой, Л. Ф. Спировой, Т. П. Бессоновой и многих других, можно отметить, что одной из распространенных причин неуспеваемости обучающихся младшего школьного возраста являются разнообразные нарушения устной речи, затрудняющие овладение правильным чтением и грамотным письмом.

Обучающиеся с НОДА с трудом овладевают навыками чтения и письма. Нарушения навыка письма обычно сочетаются с недоразвитием устной речи и наблюдаются при различных формах дизартрии. Успешное овладение навыком письма непосредственно зависят от степени сформированности фонетико-фонематических процессов. Данные процессы являются нарушенными у обучающихся с НОДА в результате нарушений функций артикуляционного аппарата.

При составлении программы опираемся на методические разработки и научные исследования В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой [38], Л. Н. Мисаренко, И. Н. Садовниковой [76, 77], Г. М. Сумченко, И. Е. Токарь. Рабочая программа составлена на основе пособия О. В. Чистяковой по предупреждению дисграфии 1-4 классов [85] и на материале программного раздела по русскому языку.

Адресат: обучающиеся вторых-четвертых классов с НОДА.

Цель программы: преодоление трудностей освоения навыка письма обучающихся начальных классов с НОДА.

Задачи:

1. Развитие высших психических функций (восприятия, внимания, памяти).
2. Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, пальчиковыми играми, обводки, штриховки.
3. Развитие конструктивного праксиса с помощью моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв.

4. Совершенствование пространственно-временных представлений, развитие способности к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений.

5. Развитие фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза слов, фонематических представлений.

6. Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.

7. Совершенствование лексико-грамматического строя языка (уточнение значений слов, совершенствование операций словоизменения и словообразования, развитие понимания и навыков использования предлогов, формирование навыков построения простых и сложных предложений).

8. Формирование связной речи: обучение пересказу текста, составлению рассказа по серии картинок.

9. Преодоление трудностей освоения навыка письма, формирование прочных навыков грамотного письма.

10. Формирование самоконтроля при письме.

Организация процесса обучения: фронтальные занятия. Длительность занятий 40 минут.

Выбор методов и приемов коррекционной работы, содержание речевого материала на каждом этапе работы определялись в соответствии с этапами формирования орфографического навыка и степенью подготовленности обучающихся к изучению тем занятий.

Структура занятий включала в себя вводную, основную и итоговую части. Вводная часть охватывала приветствие, сообщение темы занятия, повторение материала предыдущего занятия, подготовку к изучению нового материала путем создания положительной мотивации с помощью игровых моментов (отгадывание загадок, решение кроссвордов и другие виды работы) и проблемных ситуаций (сравнение слов, понятий). В основной части обучающиеся знакомились с новым материалом и выполняли несколько упражнений на закрепление изученного материала, проводились

физкультминутки для детей с НОДА. Итоговая часть включала в себя подведение итогов занятия, индивидуальная оценка работы каждого обучающегося.

Эффективность коррекционной работы обеспечивалась применением соответствующих методов и приемов на каждом этапе занятия. При проведении вводной части преимущественно использовались наглядные методы. На основном этапе проводилось использование практических методов и приемов. Для закрепляющего этапа использовались практические приемы, сочетающиеся со словесными методами. На всех этапах занятия использовались игровые методы и приемы. Данные методы способствуют повышению эмоционального уровня работы обучающихся, снятию напряжения, предупреждению утомления, что особенно важно для обучающихся с НОДА.

С первого занятия использовались упражнения для развития у обучающихся высших психических функций (внимания, памяти, восприятия, мышления). Игровые упражнения и задания, направленные на развитие функций внимания, имели целью развитие его концентрации, переключаемости, объема и перераспределения. Комплекс игровых упражнений, способствующих укреплению памяти, был направлен на развитие слуховой, образной, зрительной, тактильной и логической (кратковременной и долговременной) памяти. Упражнения для развития функций восприятия способствовали совершенствованию пространственного, зрительного, тактильного и слухового восприятия. Развитие мышления осуществлялось при выполнении различных видов логических операций: сравнения, анализа, синтеза, обобщения, исключения, классификации, абстрагирования.

Работа по коррекции нарушения звукопроизношения: уточнение произносительного и слухового образа сохранных звуков; уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения; выделение звука на фоне слогов, слов.

Проводилась работа для развития фонематического восприятия, дифференциации фонем (звонких и глухих, твердых и мягких, гласных и согласных) в устных и письменных заданиях. Использовались упражнения, способствующие формированию полноценных речевых навыков: объяснение правильно написанных слов, их запись; восстановление пропущенных букв; поиск слов на изучаемое правило; самостоятельный поиск орфографических ошибок; запись под диктовку. На занятиях использовались задания на индивидуальных карточках, что обеспечивало систематичность проведения работы над правописанием, способствовало закреплению знаний обучающихся.

Календарно-тематический план работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА и образцы конспектов занятий представлены в Приложении 5, 6. Составлен комплекс упражнений, обеспечивающий решение задач программы логопедической работы, представленный в Приложении 7.

Таким образом, при подборе содержания логопедической работы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА основное внимание уделялось коррекции ведущих нарушений в структуре дисграфии. Разработанный комплекс занятий способствовал развитию у обучающихся высших психических функций, навыков самоконтроля, развитию звукопроизношения, формированию связной речи и формированию навыка письма.

3.3. Оценка эффективности программы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Для определения степени эффективности программы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного

возраста с НОДА был проведен контрольный эксперимент. Все работы испытуемых представлены в Приложении 8, 9.

В таблице 5 представлены общие результаты исследования сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 5

Результаты обследования сформированности навыка письма до и после проведения формирующего эксперимента

п/п	ФИ ребенка	Письмо букв		Диктант слогов		Диктант		Списывание с печатного текста		Списывание с рукописного текста	
		Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Контрольная группа											
1	П. Влад	2	3	2	3	1	1	2	2	1	3
2	М. Варя	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
3	Ч. Даниил	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3
4	Т. Маша	3	5	3	3	1	4	2	4	4	5
5	Ю. Влад	3	4	2	4	2	3	0	4	0	4
6	К. Тимофей	3	4	5	5	1	1	2	3	2	2
7	П. Маша	4	5	3	3	4	4	5	5	4	5
8	Ш. Даниил	2	3	2	3	1	1	1	2	2	2
9	А. Максим	3	3	4	4	2	1	2	1	2	1
10	Ч. Саша	3	3	3	3	1	2	3	1	2	3
11	К. Валя	4	4	2	3	1	2	3	3	3	3
12	Ш. Лиза	5	5	3	4	2	1	2	2	3	2
Экспериментальная группа											
1	Д. Руслан	3	5	2	4	1	4	2	4	2	4
2	Г. Яна	2	4	2	4	1	3	2	3	2	3
3	К. Максим	4	5	3	5	1	4	4	5	4	5
4	С. Вероника	3	4	3	4	1	4	1	4	2	4
5	С. Рома	3	4	2	3	1	4	4	5	3	5
6	Б. Влад	4	4	4	5	1	4	4	4	3	4
7	М. Вова	2	5	4	4	2	3	1	4	1	4
8	Т. Даша	4	4	3	4	1	3	3	4	2	4
9	Т. Миша	4	4	3	3	1	3	1	3	1	3
10	Б. Настя	5	5	3	4	2	4	4	4	2	4
11	А. Тимофей	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3
12	Т. Паша	3	3	3	3	1	1	1	2	1	1

Анализ результатов, представленных в таблице, показал положительную динамику в освоении навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА экспериментальной группы.

Исследование письма букв обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы представлено в Рисунке 17.

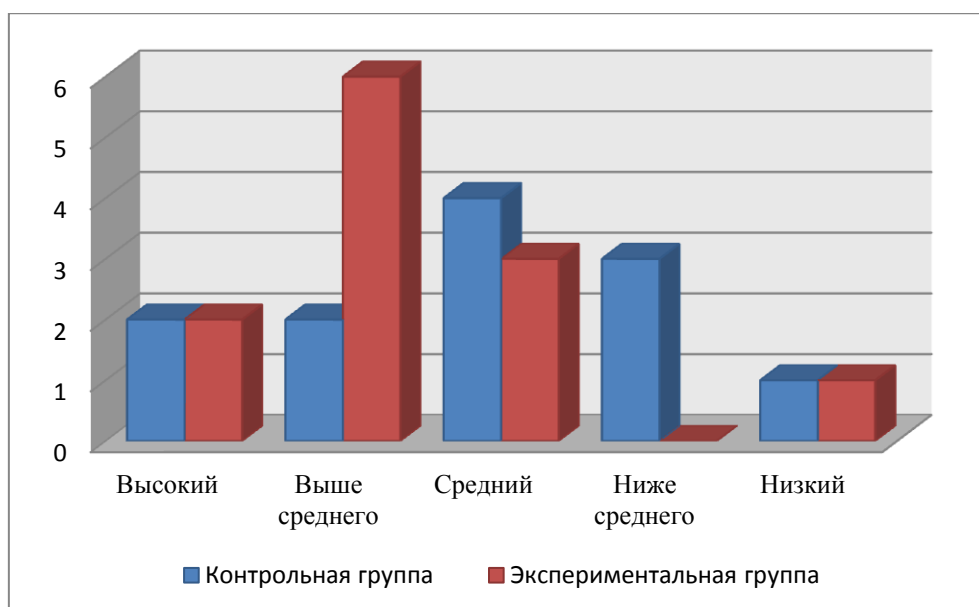


Рис. 17. Уровни сформированности навыка письма букв у обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Можно сделать вывод, что у обучающихся контрольной группы преобладает средний уровень сформированности навыка письма букв (42 % испытуемых), а у обучающихся экспериментальной группы преобладает уровень выше среднего (58 % испытуемых).

Анализ результатов изучения уровня сформированности навыка письма показал следующие результаты: при письме строчных и заглавных букв ошибки у обучающихся экспериментальной группы значительно снизились. 11 обучающихся (92 % испытуемых) показали уровень выше среднего и высокий уровень в написании строчных и заглавных букв. Ошибки написания букв, перевод письменных букв на печатные буквы представлены в работе 1 обучающегося (Паша Т.). У обучающихся контрольной группы также снизились ошибки при написании, но не у всех обучающихся. Остались ошибки неправильного написания строчных букв и заглавных букв (Влад П., Тимофей К., Даниил Ш., Максим А.), переход с письменных букв на печатные буквы. В работе Даниила Ш. имеются ошибки смешения звуков: *ш-щ*.

Исследование письма слогов обучающихся контрольной группы и

экспериментальной группы представлено в Рисунке 18.

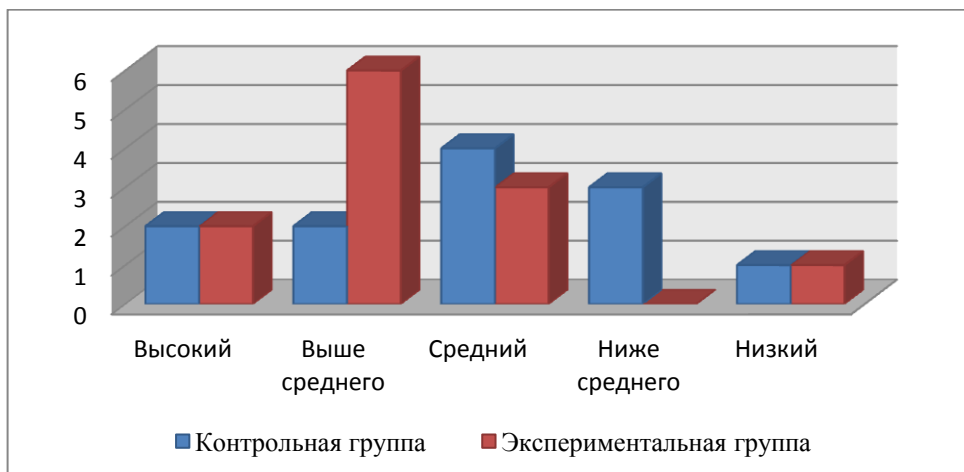


Рис. 18. Уровни сформированности навыка письма слогов у обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Можно сделать вывод, что у обучающихся контрольной группы преобладает средний уровень сформированности навыка письма букв (58 % испытуемых), а у обучающихся экспериментальной группы преобладает уровень выше среднего (50 % испытуемых).

Анализ диктанта слогов показал положительную динамику у обучающихся экспериментальной группы. 9 обучающихся (75 % испытуемых) показали уровень выше среднего и высокий уровень в написании слогов. В трех работах (25 % испытуемых: Рома С., Миша Т., Настя Б.) имеются ошибки смешения звуков: аффрикатов и их компонентов (*с-ц*). У обучающихся контрольной группы только 4 обучающихся (33 % испытуемых) показали уровень выше среднего и высокий уровень в написании слогов. Наблюдаются ошибки в написании букв, смешения сходных букв (*ш-щ*) – 17 % испытуемых (Тимофей К., Даниил Ш.); неправильное написание букв (*у-ц, м-т*) – 17 % испытуемых (Максим А., Даниил Ш.). В работах 2 обучающихся (17 % испытуемых) имеются ошибки смешения звуков: звонких и глухих (*ш-ж, г-к, д-т*), аффрикатов и их компонентов (*с-ц*). Многочисленные ошибки представлены в работах Влада П., Даниила Ш.

Исследование письма диктанта обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы представлено в Рисунке 19.

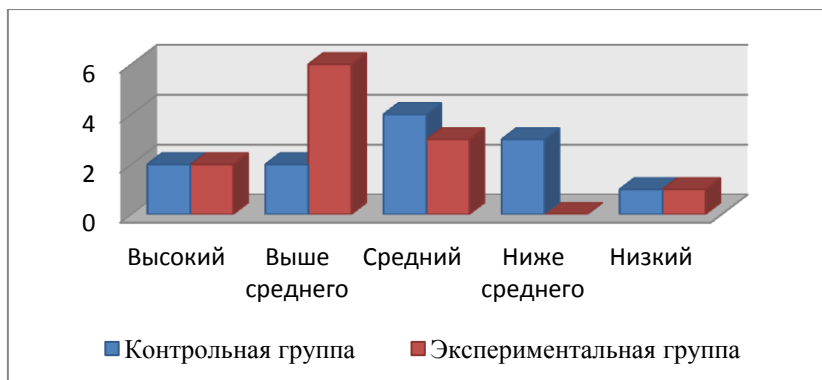


Рис. 19. Уровни сформированности навыка письма диктанта у обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Можно сделать вывод, что у обучающихся контрольной группы преобладает уровень ниже среднего и низкий уровень сформированности навыка письма букв (67 % испытуемых), а у обучающихся экспериментальной группы преобладает средний уровень и уровень выше среднего (92 % испытуемых).

Исследование списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста у обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы представлено в Рисунке 20.

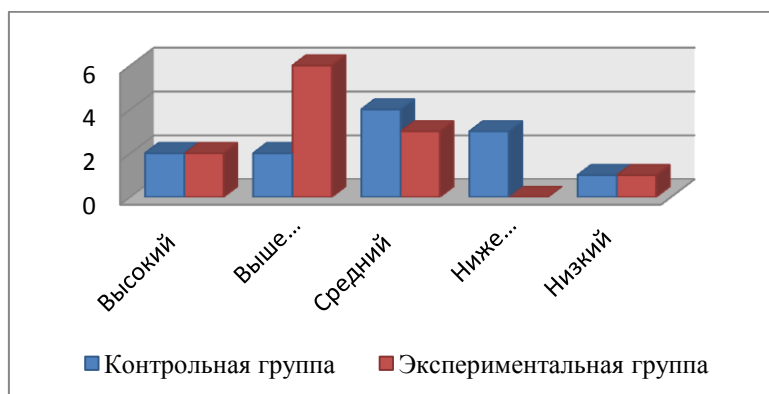


Рис. 20. Уровни сформированности навыка списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста у обучающихся контрольной группы и экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента.

Можно сделать вывод, что обучающиеся контрольной группы показали разные уровни сформированности навыка письма, высокий уровень и уровень выше среднего представлен у 33 % испытуемых; у обучающихся экспериментальной группы данные уровни представлены у 67 % испытуемых.

Анализ результатов диктанта, списывания с печатного текста и списывания с рукописного текста показал положительную динамику у обучающихся экспериментальной группы. Ошибки значительно снизились. 7 обучающихся (58 % испытуемых) показали уровень выше среднего и высокий уровень в написании диктанта. В работах 42 % испытуемых (Яна Г., Вова М., Даша Т., Миша Т., Паша Т.) отмечаются наибольшее количество ошибок при написании диктанта. Однако, при анализе результатов констатирующего и контрольного эксперимента, можно отметить уменьшение ошибок у вышеперечисленных обучающихся.

Наблюдаются ошибки воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смещения кинетически сходных букв, неточность воспроизведения графического образа букв. Например, *круглый-круглый, раздался-раздалия* и другие. Ошибки воспроизведения графически сходных букв наблюдаются у 2 обучающихся, что составляет 17 % испытуемых.

Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных (*любовались-люповались, кораблики-коряблики, фоне-воне*) – 3 обучающихся (25 % испытуемых: Вова М., Миша Т., Паша Т.). В работе Влада Б. (8 % испытуемых) одна ошибка замены и смещения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звука: твердых и мягких согласных, отражающихся в смещениях гласных букв между собой (*лягушка-лагушка*).

Ошибки языкового анализа и синтеза:

- пропуски букв (*подснежники-поджники, круглый-куглый, наслаждалась-налаждалась, замер-змер, только-токо*) – 4 обучающихся (33 % испытуемых: Вова М., Даша Т., Миша Т., Паша Т.);

- вставки букв (*одному-одноому, дождик-дожидик, куда-куада, лягушка-ляггушка, веники-венички*) – 3 обучающихся (25 % испытуемых: Вероника С., Даша Т., Настя Б.).

Ошибки в написании заглавной буквы и точки в каждом предложении (2 обучающихся – 17 % испытуемых: Яна Г., Паша Т.), написание слов с предлогами (*у бабочки-убабочки*) – отмечается у 1 обучающегося (Паша Т.), что составляет 8 % испытуемых.

Обучающиеся контрольной группы показали низкие результаты. Только 3 обучающихся (25 % испытуемых) показали уровень выше среднего в написании диктанта. Ошибки, описанные при анализе результатов констатирующего эксперимента, сохраняются.

Сравнение уровней сформированности навыка письма у обучающихся контрольной и экспериментальной группы позволило сделать вывод, что проведенная логопедическая работа с обучающимися экспериментальной группы позволила добиться положительной динамики в формировании навыка письма.

Выводы по третьей главе

При изучении литературы по проблеме преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с НОДА был сделан вывод, что коррекционная работа должна быть направлена как на преодоление речевых нарушений, так и на формирование психических процессов. Формирующий эксперимент проведен с учетом цели, задач и принципов организации логопедической работы.

Анализ контрольного эксперимента показал, что процесс коррекции преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста более эффективен, если логопедическую работу строить с учетом особенностей обучающихся с двигательными нарушениями и с использованием специально подобранных методов и приемов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Рассмотрение теоретической литературы позволило сделать вывод, что трудности формирования навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата проявляются на фоне множественных нарушений. Например, недоразвитие фонематических процессов и имеющихся нарушений звукопроизношения препятствуют формированию навыка письма. Таким образом, коррекционная работа по преодолению трудностей освоения навыка письма должна включать развитие речи, мышления, процессов восприятия, памяти, воображения и других психических функций. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного.

В ходе экспериментального исследования, посвященное трудностям освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, было проведено исследование состояния латералиты и пространственной ориентировки; исследование состояния двигательной функции руки и состояния слухо-моторных координаций; исследование звукопроизношения; анализ письменных работ обучающихся (письмо букв, слогов, диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста). Составлена диагностика уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Составлена программа занятий по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Логопедическая работа по преодолению трудностей освоения навыка письма учитывала все особенности речевого, познавательного и моторного развития обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

По завершению формирующего этапа эксперимента проводилось обследование обучающихся по методикам констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность применения специальных игр и упражнений по преодолению трудностей освоения навыка письма у данной группы обучающихся.

Таким образом, поставленные нами цели и задачи были в процессе исследования реализованы. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: что процесс преодоления трудностей освоения навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата будет эффективнее, если логопедическую работу строить с учетом особенностей обучающихся с двигательными нарушениями и с использованием подобранных игровых методов и приемов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что подобраны методы коррекции преодоления трудностей освоения навыка письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата, материалы данного исследования могут применяться при работе с данной группой обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников [Текст] / О. И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Айнетдинова, И. Г., Трубникова, Н. М. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) [Текст] / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова // Специальное образование. – 2008. – № 12. – С. 9-17.
3. Акишина, Н. Н. Диагностика и коррекция дисграфии и дислексии [Текст] / Н. Н. Акишина // Педагогическая диагностика. – 2012. – № 2. – С. 32-51.
4. Аскульская, Л. В. Предупреждение и коррекция дизорфографии у детей 2-5 классов общеобразовательной школы. Конспекты занятий с CD-диском [Текст] / Л. В. Аскульская. – ВЛАДОС, 2015. – 127 с.
5. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств / отв. ред. М. Г. Храковская. – СПб.: Изд-во С.-Пб. Ун-та, 2001. – С. 195-213.
6. Ахутина, Т. В. Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы [Текст] / Т. В. Ахутина // Онтогенез речевой деятельности. Норма и патология / под ред. Л. И. Беляковой и др. – М.: Прометей, 2005. – С. 4-11.
7. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – С-Пб.: Питер, 2008. – 320 с.
8. Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи [Текст]: учебное пособие / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. – Киев: Здоровья, 1988. – 323 с.
9. Баль, Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников [Текст] / Н. Н. Баль. – Мн., 2001, – 173 с.

10. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей [Текст] / Л. П. Барылкина, И. П. Матраева, Л. А. Обухова. – М.: 5 за знания, 2005. – 128 с.
11. Бурина, Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1-5 классы. Традиционные подходы и нестандартные приемы [Текст] / Е. Д. Бурина. – КАРО, 2016. – 192 с.
12. Быкова, Г. И. Теория и методика обучения русскому языку [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. И. Быкова, И. С. Чудинова. – Екатеринбург, 2008. – 184 с.
13. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2001. – № 4. – С. 23-30.
14. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения и письма у младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Национальный книжный центр, 2015. – 320 с.
15. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Т. Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
17. Гайдина, Л. И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи: 1-4 классы [Текст] / Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. – М.: ВАКО, 2008. – 112 с.
18. Глаголева, Е. А. Трудности усвоения чтения и письма у младших школьников [Текст] / Е. А. Глаголева // Педагогическая диагностика. – 2009. – № 4. – С. 115-120.

19. Григоренко, Н. Ю. Гласные звуки и буквы. Формирование навыков чтения и письма у детей с речевыми нарушениями. Рабочая тетрадь [Текст] / Н. Ю. Григоренко. – М.: Прометей: Книголюб, 2003. – 32 с.
20. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М., 1999. – С. 38-126.
21. Даньшина, Н. Г. Логопедические игры и упражнения для предупреждения дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Г. Даньшина. – АРКТИ, 2015. – 88 с.
22. Детский церебральный паралич [Текст] / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб., Изд-во "Дидактика Плюс", 2001. – 272 с.
23. Дмитриев, С. Д. Занимательная коррекция письменной речи: сборник упражнений [Текст] / С. Д. Дмитриев, В. С. Дмитриев. – Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
24. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: Пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
25. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М., 1958. – 312 с.
26. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. специальностей / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
27. Зегебарт, Г. М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии [Текст] / Г. М. Зегебарт. – М., Генезис, 2016. – 120 с.
28. Ивановская, О. Г. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки [Текст] / О. И. Ивановская, Л. Я. Гадасина. – КАРО, 2008. – 544 с.

29. Исследование мышления в советской психологии [Текст] / под ред. Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1966. Издательство: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 914 с.
30. Ишимова, О. А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Письмо. Программно-методические материалы: пособие для учителя [Текст] / О. А. Ишимова, С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 126 с.
31. Ишимова, О. А. Развитие речи. Письмо. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся начальных классов [Текст] / О. А. Ишимова, А. А. Алмазова. – М.: Просвещение, 2014. – 128 с.
32. Колпаковская, И. К., Спирова Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. Хрестоматия по логопедии [Текст] / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 532 с.
33. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
34. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи [Текст] / А. Н. Корнев. – Москва, 2006. – 128 с.
35. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие [Текст] / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 172 с.
36. Коррекция письма на уроках. 1-4 классы: практические и тренировочные задания и упражнения [Текст] / авт.-сост. Л. В. Зубарева. – Волгоград: Учитель, 2007. – 67 с.
37. Коррекция письма на уроках. Задания и упражнения (3-4 класс) [Текст] / Л. В. Зубарева. – Учитель, 2009. – 144 с.
38. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
39. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2003. – 144 с.

40. Левина, Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей. Хрестоматия по логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 423 с.
41. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Наука, 1961. – 310 с.
42. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений [Текст] / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
43. Логинова, Е. А. Основные принципы и задачи логопедического воздействия по устранению нарушений письма у школьников [Текст] / Е. А. Логинова // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 132-136.
44. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников. Учебное пособие [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «Детство-пресс», 2004. – 208 с.
45. Логопедия в школе: Практический опыт [Текст] / под ред. В. С. Кукушина. – Ростов-на-Дону, 2005. – 368 с.
46. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. высш. учебн. заведений [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
47. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 431 с.
48. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: ИЦ "Академия", 2002. – С. 10-77.
49. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А. Р. Лурия. – 1950. – 84 с.
50. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – 2002. – 352 с.

51. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии: конспекты занятий для логопеда [Текст] / Е. В. Мазанова. – ГНОМ и Д, 2010. – 128 с.
52. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда [Текст] / Е. В. Мазанова. – ГНОМ и Д, 2008. – 184 с.
53. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза: конспекты занятий для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.
54. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов [Текст] / Е. В. Мазанова. – ГНОМ и Д, 2010. – 88 с.
55. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
56. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: кн. для логопеда [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
57. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
58. Немкова, С. А. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений: учеб.-метод. пособие [Текст] / М-во здравоохранения и соц. развития Российской Федерации, Науч. центр здоровья детей РАМН, Российский нац. исслед. мед. ун-т им. Н.И. Пирогова; – М.: Союз педиатров России, 2012. – 60 с.
59. Никашина, Н. А. Нарушения письменной речи у младших школьников [Текст] / Н. А. Никашина. – М., 2004. – 265 с.
60. Обследование младших школьников с дизорфографией: Учебно-метод. пособие. Ч. 1 [Текст] / Авт.-сост. О. И. Азова. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 51 с.
61. Оглоблина, И. Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции

дисграфии и дислексии у младших школьников [Текст] / И. Ю. Оглоблина. – ВЛАДОС, 2015. – 64 с.

62. Османова, Г. А. Новые игры с пальчиками для развития мелкой моторики: картотека пальчиковых игр [Текст] / Г. А. Османова. – СПб, КАРО, 2010. – 160 с.

63. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / Г. С. Гуменная, М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова, Н. В. Симонова, Л. Б. Калелова; под редакцией Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1985. – 128 с.

64. Осокин, В. В. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / В. В. Осокин // Нарушения психического развития у детей: основы специальной психологии и педагогики / под ред. Е. Л. Инденбаум. – Уч. пос. Иркутск, 2005. – С. 89-96.

65. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

66. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 240 с.

67. Поваляева, М. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования [Текст] / М. Поваляева. – М.: Феникс, 2006. – 192 с.

68. Правдина, О. В. Детские церебральные параличи и пути их преодоления [Текст] / О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, М. Б. Эйдинова. – М., 1959. – 215 с.

69. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации [Текст] / О. Г. Приходько. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 160 с.

70. Прищепова, И. В. Диагностика недостатков письма у младших школьников [Текст] / И. В. Прищепова, С. В. Недоленко, П. А. Прищепова. – СПб.: Издательский дом «Литера», 2016. – 192 с.

71. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие [Текст] / И. В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.
72. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2001. – 160 с.
73. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие к спецкурсу [Текст] / З. А. Репина. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т., 1988. – 80 с.
74. Рябова, О. В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников [Текст] / О. В. Рябова // Специальное образование. – 2015. – № 2. – С. 87-95.
75. Савельева, Л. В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью [Текст] / Л. В. Савельева // Начальная школа. – 2003. – №12. – С. 28-32.
76. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие [Текст] / И. Н. Садовникова. – М., ВЛАДОС, 1997. – 325 с.
77. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: ПАРАДИГМА, 2011. – 279 с.
78. Сиротюк, А. Л. Коррекция обучения и развития школьников [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М., 2001. – 48 с.
79. Скребец, Т. В. Нейропсихологический подход к анализу нарушений письменной речи у младших школьников с трудностями в обучении [Текст] / Т. В. Скребец // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 4 (34). – С. 70-76.
80. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия,

ОНР: Учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов [Текст] / И. А. Смирнова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 320 с.

81. Специальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под редакцией В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

82. Троицкая, Л. А. Характер нарушений чтения и письма у детей [Текст] / Л. А. Троицкая // Начальная школа. – 2008. – № 4. – С. 15-17.

83. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

84. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: «Юрист», 1997. – 256 с.

85. Чистякова, О. В. Исправляем дисграфию. 500 упражнений для учащихся 1-4 классов [Текст] / О. В. Чистякова. – Литера, 2016. – 224 с.

86. Шипицина, Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Л. М. Шипицина, И. И. Мамайчук. – М.: Владос, 2004. – 368 с.

87. Ястребова, А. В. Выявление недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва, 2003.

88. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – АРКТИ, 2015. – 360 с.

89. Dyslexia, Literacy and Inclusion. Sean MacBlain, 2015. – 79 p.